



Universitat de Lleida

## Las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones en secundaria

Josefina Álvarez Justel

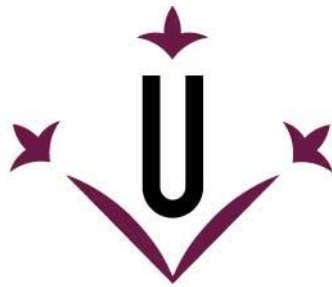
<http://hdl.handle.net/10803/672416>



*Las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones en secundaria* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2021, Josefina Álvarez Justel



**Universitat de Lleida**

**TESI DOCTORAL**

**Las dimensiones emocional, cognitiva y social de  
la toma de decisiones en secundaria**

Josefina Álvarez Justel

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de  
Lleida.

Programa de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de vida.

Directoras

Dra. Núria Pérez Escoda

Dra. Gemma Filella Guiu

**2021**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradecer a mis directoras de tesis, la Dra. Nuria Pérez Escoda y la Dra. Gemma Filella, por su acompañamiento, apoyo, dedicación y confianza.

Gracias a mi compañero de Departamento, Antoni Ruiz Bueno por su inestimable ayuda y asesoramiento en el procesamiento informático de los datos.

Mi sincero agradecimiento a las/os directoras/es, profesorado-tutor de los cursos 4o de ESO y 2o de Bachillerato y profesorado de orientación educativa de los centros: La Salle Bonanova, Salesians d'Horta, Institut Esteve Terrades, Institut M<sup>re</sup> Aurelia Capmany e Institut Ferrer i Guardia, por su predisposición en la aplicación de las escalas y cuestionarios, gracias a los cuales se ha podido recabar la información necesaria para el desarrollo de esta tesis.

Por último, pero no por ello menos importante, al contrario, un agradecimiento muy especial a mi familia:

A mi compañero de vida, Juan Carlos, por apoyarme y alentarme en los momentos más difíciles, por apostar por mí y sacrificarse, pero, sobre todo, por ejercer de papi y mami durante todas mis "ausencias".

A mi madre por su amor incondicional, por cuidarme, por velar por mi bienestar emocional y por ser esa voz interior que siempre me anima a seguir luchando.

A mi padre, por ser mi mayor referente personal y profesional, mi modelo a seguir, por mostrarme el apasionante mundo de la educación aun cuando ni sabía que esa sería mi vocación, por regalarme toda su experiencia y conocimiento y por entregarme todo su tiempo, el que tenía disponible y el que no.

A mis yayos, que, desde allí arriba seguro velan por mí y me mandan fuerzas, pero sobre todo a mi yaya Alicia, mi estrella favorita en el cielo, la mujer a la que más he admirado, la que sin duda me enseñó a trabajar duro, esforzarme y luchar por los sueños.

A mi tía, por su presencia y cariño a pesar de los kilómetros que nos separan, y a mis primas, por estar ahí siempre, de manera incondicional, respetando mis tiempos y mis ausencias.

Pero sobre todo a mi persona favorita, al amor de mi vida, mi pequeño Pol, por darme todo su amor a pesar de no haberle podido dedicar todo el tiempo que merecía. Gracias de corazón, sin vosotras y vosotros jamás lo habría conseguido.

## NOTAS PRELIMINARES

La presente tesis doctoral se enmarca en las tesis por compendio de artículos académicos. La tesis se estructura en 4 partes y en 9 capítulos. Dedicamos la primera parte (los primeros 4 capítulos) a presentar el marco teórico que ha guiado el trabajo de investigación. La segunda parte (capítulo 5) está dedicado a la metodología utilizada en la investigación. En la tercera parte (capítulo 6) se adjuntan los artículos publicados, aceptados o enviados, justificando su coherencia y oportunidad. Finalmente se presentan los elementos de discusión, las conclusiones y las referencias bibliográficas (capítulos 7, 8 y 9).

### **Artículo 1**

Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.

### **Artículo 2**

Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria para secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (En edición).

### **Artículo 3**

Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 153-167.

### **Artículo 4**

Álvarez-Justel, J. y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.

### **Artículo 5**

Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021a). Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria. *Revista de Orientación Educativa* (Aceptado).

### **Artículo 6**

Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021b). Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (En edición).

### **Artículo 7**

Álvarez-Justel, J., y Ruiz Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Aceptado).

## ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS, IMÁGENES Y ANEXOS .....	7
RESUMEN.....	9
RESUM .....	10
ABSTRACT .....	11
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO	
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	12
1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	14
1.1. REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA.....	14
1.2. CARACTERÍSTICAS DE ESTE NIVEL EDUCATIVO .....	15
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA.....	16
1.4. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	17
1.5. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	18
1.6. JUSTIFICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA....	20
1.7. PROBLEMÁTICAS MÁS USUALES DE TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	21
1.8. DIMENSIONES DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN SECUNDARIA .....	22
1.9. UNA ACCIÓN PRIORITARIA EN SECUNDARIA: LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL .....	24
1.10. MODELOS TEÓRICOS PARA AFRONTAR LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA .....	26
1.11. MODELO ORGANIZATIVO DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN SECUNDARIA .....	27
1.12. RECURSOS Y MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA .....	28
1.13. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN CATALUÑA .....	29
1.14. A MODO DE CONCLUSIÓN .....	31
2. LA TOMA DE DECISIONES EN SECUNDARIA .....	31
2.1. LA IMPORTANCIA DE LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN ESTE NIVEL EDUCATIVO.....	32
2.2. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA TOMA DE DECISIONES.....	34
2.1.1. Enfoques clásicos.....	34
2.1.2. Enfoques emergentes.....	40
2.3. ENFOQUE ADOPTADO EN ESTE ESTUDIO .....	46
2.4. LA IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA TOMA DE DECISIONES.....	47

2.5. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	50
3. VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES .....	51
3.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	51
3.1.1. Género .....	51
3.1.2. Curso académico .....	52
3.1.3. Tipo de centro .....	53
3.1.4. Nivel de estudios de la familia.....	53
3.2. VARIABLES DINÁMICAS.....	54
3.2.1. Dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones.....	54
3.2.2. Estilos de decisión vocacional .....	55
3.2.3. Autoestima.....	57
3.2.4. Estrés .....	59
3.2.4. Autoconfianza en la toma de decisiones .....	63
3.2.5. Conducta exploratoria. ....	65
4. A MODO DE SÍNTESIS.....	68

## SEGUNDA PARTE

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
5.1.1. Enfoque de la investigación .....	69
5.1.2. Planteamiento del problema .....	69
5.1.3. Objetivos.....	70
5.1.4. Planteamiento de las hipótesis .....	71
5.2. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO.....	71
5.2.1. Variables dependientes .....	71
5.2.2. Variables independientes .....	71
5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	72
5.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	72
5.5. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	74
5.6. PROCEDIMIENTO DE ADMINISTRACIÓN.....	76
5.7. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS.....	76
5.7.1. Análisis cuantitativo.....	76
5.7.2. Análisis cualitativo .....	77
5.8. SECUENCIA TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN .....	78

## TERCERA PARTE

## ARTÍCULOS PUBLICADOS

6. ARTÍCULOS .....	80
6.1. LA TUTORÍA EN SECUNDARIA .....	81
6.2. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN INICIAL DE LA ESCALA DE TOMA DE DECISIONES PARA SECUNDARIA (ETDC-S).....	99
6.3. LAS DIMENSIONES COGNITIVA, EMOCIONAL Y SOCIAL EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA CARRERA EN EL ALUMNADO DE 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO .....	114
6.4. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES .....	128
6.5. VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA.....	138
6.6. UNA APROXIMACIÓN A LAS VARIABLES PREDICTORAS EN LA TOMA DE DECISIONES DEL ALUMNADO DE 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO .....	154
6.7. PERFILES Y CARACTERÍSTICAS DE LA TOMA DE DECISIONES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	169

## CUARTA PARTE

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y BIBLIOGRAFÍA

7. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS .....	187
8. CONCLUSIONES FINALES.....	196
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	200
ANEXO 1. RECURSOS Y MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA.....	233
ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	235

## ÍNDICE DE TABLAS, IMÁGENES Y ANEXOS

### TABLAS

Tabla 1. Reformas educativas en España .....	14
Tabla 2. Articulado de la LOMLOE sobre orientación y tutoría en la educación secundaria.....	19
Tabla 3. Problemáticas más usuales de la tutoría en la educación secundaria.....	21
Tabla 4. Modelos teóricos de la acción tutorial.....	26
Tabla 5. Estructura organizativa y funcional de la tutoría en la educación infantil, primaria y secundaria.....	27
Tabla 6. Marco legal de la orientación y tutoría en secundaria.....	30
Tabla 7. Algunos de los principales enfoques clásicos de la toma de decisiones.....	35
Tabla 8. Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz.....	36
Tabla 9. Preguntas a plantear en cada fase.....	39
Tabla 10. Preguntas a plantear en cada dimensión.....	42
Tabla 11. Preguntas a plantear en cada eslabón.....	44
Tabla 12. Dimensiones de la Escala con sus indicadores.....	46
Tabla 13. Competencias emocionales.....	47
Tabla 14. Aspectos e ítems de cada dimensión de la Escala.....	54
Tabla 15. Características de las personas con autoestima alta y baja.....	58
Tabla 16. Instrumentos de medida del estrés.....	62
Tabla 17. Distribución de la muestra.....	72
Tabla 18. Opinión de los jueces sobre la escala de toma de decisiones.....	75
Tabla 19. Escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S).....	75
Tabla 20. Secuencia temporal de la investigación.....	78



## **FIGURAS**

Figura 1. Áreas de intervención de la orientación académica y profesional.....	25
Figura 2. Modelo de organización y funcionamiento de la orientación y la tutoría.....	28
Figura 3. Dimensiones del Enfoque Comprensivo de la toma de decisiones.....	40
Figura 4. Estructura del Modelo DEF.....	43
Figura 5. Tres elementos básicos: información, reflexión y toma de decisiones.....	198

## **ANEXOS**

Anexo 1. Recursos y materiales prácticos para la orientación y la tutoría.....	233
Anexo 2. Instrumentos de medida .....	235

## RESUMEN

**Introducción:** La toma de decisiones tiene un papel relevante en la educación secundaria. El alumnado ha de realizar toma de decisiones académicas de gran trascendencia para su futuro durante este proceso educativo y, para ello, ha de tomar conciencia de su importancia y ha de prepararse para ello. Los objetivos de esta investigación son: profundizar en el proceso de la toma de decisiones, conocer qué dimensiones están implicadas en dicho proceso y analizar la relación y el peso de una serie de variables de tipo sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia), de carácter emocional (autoestima, estrés percibido y autoconfianza en la toma de decisiones) y de desarrollo vocacional (estilos de decisión vocacional y conducta exploratoria) en la toma de decisiones.

**Método:** En el estudio participaron 519 sujetos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona (2 públicos y 2 concertados). Se aplicaron 6 escalas para medir las variables objeto de estudio y la contestación a cuatro preguntas abiertas. Concretamente la Escala de toma de decisiones de la carrera (ETDC-S) para secundaria es de elaboración propia y se tuvo que validar, el resto de las escalas ya estaban validadas y sólo se hicieron algunas adaptaciones. La metodología utilizada es de carácter mixto (integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa). Se ha pretendido una cierta complementariedad metodológica, con un mayor peso de la metodología cuantitativa. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando 3 paquetes estadísticos, el SPSS (versión 25.0), SPAD (versión 5.6) para los datos cuantitativos y el IRAMUTEQ (versión 0.7 alpha2) para los datos cualitativos.

**Resultados:** Los resultados obtenidos confirman que, en los procesos de toma de decisiones, influyen, de forma significativa, las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel educativo de la familia, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria. Al mismo tiempo se comprueba que cada una de estas variables guardan una estrecha relación con la toma de decisiones y una relación moderada entre ellas. A su vez se aportan datos estadísticamente significativos que nos permiten identificar distintos perfiles en función del curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato) y del tipo de centro educativo (público y concertado) en el proceso de toma de decisiones y en función de una serie de variables que aparecen asociadas a dicho modelo. Igualmente, a través de una serie de preguntas, el alumnado percibe que la información de sí mismo, de estudios y del mundo sociolaboral juega un papel importantísimo en la toma de decisiones, y que, tanto la familia como el centro educativo, le han de ayudar en este proceso.

**Discusión y conclusiones:** Este estudio destaca la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones académica y profesional en secundaria con garantías de éxito, debido a la relación de una serie de variables que pueden estar influyendo en dicho proceso. Se comprueba la influencia y el peso que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo reflejan el análisis de contrastación de medias, análisis de correlación y ecuación de regresión. Se pone de relieve la dificultad que supone el afrontar el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo. Hay una serie de variables con puntuaciones altas que caracterizan a la muestra utilizada y que corresponden a los estilos de decisión vocacional, la autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima académica y con puntuación más baja las dimensiones de la toma de decisiones, conducta exploratoria y estrés percibido. Estas variables se consideran predictoras en la toma de decisiones. El alumnado de este nivel educativo ve la necesidad de tener que tomar decisiones, pero no se siente suficientemente preparado y motivado. Se pone de manifiesto la necesidad de elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones vocacional, desde las dimensiones emocional, cognitiva y social y con la inclusión de estas variables.

## RESUM

**Introducció:** La presa de decisions té un paper rellevant en l'educació secundària. L'alumnat ha de realitzar presa de decisions acadèmiques de gran transcendència per al seu futur durant aquest procés educatiu i, per a això, ha de prendre consciència de la seva importància i ha de preparar-se per a això. Els objectius d'aquesta investigació són: aprofundir en el procés de la presa de decisions, conèixer quines dimensions estan implicades en aquest procés i analitzar la relació i el pes d'una sèrie de variables de tipus sociodemogràfiques (gènere, curs acadèmic, tipus de centre i nivell d'estudis de la família), de caràcter emocional (autoestima, estrès percebut i autoconfiança en la presa de decisions) i de desenvolupament vocacional (estils de decisió vocacional i conducta exploratòria) en la presa de decisions.

**Mètode:** En l'estudi van participar 519 subjectes de 4t d'ESO i de 2n de Batxillerat de quatre centres de la província de Barcelona (2 públics i 2 concertats). Es van aplicar 6 escales per mesurar les variables objecte d'estudi i la contestació a quatre preguntes obertes. Concretament l'Escala de presa de decisions de la carrera (ETDC-S) per a secundària és d'elaboració pròpia i es va haver de validar, la resta de les escales ja estaven validades i només es van fer algunes adaptacions. La metodologia utilitzada és de caràcter mixt (integració de les metodologies quantitativa i qualitativa). S'ha pretès una certa complementarietat metodològica, amb un major pes de la metodologia quantitativa. L'anàlisi de les dades es va dur a terme utilitzant 3 paquets estadístics, l'SPSS (versió 25.0), SPAD (versió 5.6) per les dades quantitatives i el IRAMUTEQ (versió 0.7 alpha2) per les dades qualitatives.

**Resultats:** Els resultats obtinguts confirmen que, en els processos de presa de decisions, influeixen, de forma significativa, les variables gènere, curs acadèmic, tipus de centre, nivell educatiu de la família, dimensions emocional, cognitiva i social de la presa de decisions, estils de decisió vocacional, autoestima, estrès, autoconfiança i conducta exploratòria. A el mateix temps es comprova que cadascuna d'aquestes variables guarden una estreta relació amb la presa de decisions i una relació moderada entre elles. Al seu torn s'aporten dades estadísticament significatius que ens permeten identificar diferents perfils en funció de el curs acadèmic (4t d'ESO i 2n de batxillerat) i de el tipus de centre educatiu (públic i concertat) en el procés de presa de decisions i en funció de una sèrie de variables que apareixen associades a aquest model. Igualment, a través d'una sèrie de preguntes, l'alumnat percep que la informació de si mateix, d'estudis i de el món sociolaboral juga un paper importantíssim en la presa de decisions, i que, tant la família com el centre educatiu, l'han de ajudar en aquest procés.

**Discussió i conclusions:** Aquest estudi destaca la complexitat que suposa el afrontar un procés de presa de decisions acadèmica i professional a secundària amb garanties d'èxit, a causa de la relació d'una sèrie de variables que poden estar influint en aquest procés. Es comprova la influència i el pes que tenen les variables seleccionades en el procés de la presa de decisions, tal com ho reflecteixen l'anàlisi de contrastació de mitjanes, anàlisi de correlació i equació de regressió. Es posa en relleu la dificultat que suposa el afrontar el procés de la presa de decisions en aquest nivell educatiu. Hi ha una sèrie de variables amb puntuacions altes que caracteritzen la mostra utilitzada i que corresponen als estils de decisió vocacional, l'autoconfiança en la presa de decisions i l'autoestima acadèmica i amb puntuació més baixa les dimensions de la presa de decisions, conducta exploratòria i estrès percebut. Aquestes variables es consideren predictores en la presa de decisions. L'alumnat d'aquest nivell educatiu veu la necessitat d'haver de prendre decisions, però no se sent prou preparat i motivat. Es posa de manifest la necessitat d'elaborar programes per a la millora de la presa de decisions vocacional, des de les dimensions emocional, cognitiva i social i amb la inclusió d'aquestes variables.

## ABSTRACT

**Introduction:** Decision-making plays an important role in secondary education. During their educational careers, high-school students have to take academic decisions which are extremely important for their future, and they need to realise the importance of such decisions and prepare themselves accordingly. The objectives of this study are to study in depth the decision-making process; to determine what dimensions are involved in this process; and to analyse the influence on it of a series of variables: socio-demographic (gender, school year, type of school and family educational background), emotional (self-esteem, perceived stress and self-confidence in decision-making) and related to vocational development (exploratory conduct and styles of vocational decisions).

**Method:** The 519 students taking part in the study were drawn from four schools in the Province of Barcelona (two state schools and two public-private) and were enrolled in the fourth year of compulsory secondary education (ESO in Spanish initials) or the second year of *bachillerato*. Six scales were applied in order to measure the variables studied and participants' responses to four open questions: The Educational Career Decision-Making Scale (ETDC-S in Spanish initials), developed by the author for secondary schools and subject to validation; and five other previously validated scales which were slightly adapted for the purpose. A mixed methodology approach was adopted (integrating quantitative and qualitative approaches). A degree of methodological complementarity was aimed for, with greater weight given to quantitative methods. The data analysis was performed using three statistical programs: SPSS (version 25.0) and SPAD (version 5.6) for the quantitative data, and IRAMUTEQ (version 0.7 alpha2) for the qualitative.

**Results:** The results obtained confirmed that the emotional, cognitive, and social dimensions of decision-making and the variables of gender, school year, type of school, family educational background, styles of vocational decisions, self-esteem, perceived stress, self-confidence, and exploratory conduct all had a significant influence on decision-making. Thus, we found that each of these variables bore a close relationship to decision-making while they also had a moderate degree of relationship amongst themselves. In addition, we present statistically significant data which allowed us to identify different profiles according to the influence of the school year (fourth year of ESO or second year of *bachillerato*) and the type of school (state or public-private) on the decision-making process, and according to a series of variables which seemed to be linked to this model. Lastly, a series of questions revealed that students perceived that information on themselves, their education and the professional and social worlds played an extremely important role in decision-making, and that both families and schools should help them in this process.

**Discussion and conclusions:** This study highlights the complexity for secondary-education students of taking academic and professional decisions with successful outcomes, due to the influence that a series of variables can have on this process. We confirmed the effect and weight of the variables chosen in decision-making, as reflected in our comparative analysis of means, correlations, and regression equations. The difficulty of decision-making at this stage of education was evidenced. We found on the one hand a series of variables with high values which characterised the sample, corresponding to participants' styles of vocational decisions, self-confidence in decision-making and academic self-esteem; and on the other a set of variables with lower values in decision-making, exploratory conduct, and perceived stress. These variables were shown to predict decision-making. Students at this stage of education understood that it was necessary to take decisions but did not feel sufficiently prepared or motivated to do so. The need to develop programmes to improve vocational decision-making, designed from the emotional, cognitive, and social dimensions and taking into account the variables studied, was thus demonstrated.

# **PRIMERA PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**

### **JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

La educación secundaria constituye un nivel educativo de una gran relevancia en la formación del alumnado, que no sólo ha de fomentar el desarrollo académico, sino también el personal, emocional, social y profesional. Al mismo tiempo el alumnado está pasando por una etapa crucial en el desarrollo madurativo y de construcción de la identidad personal: la adolescencia. El alumnado en esta etapa experimenta fuertes cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional y social y presenta una serie de manifestaciones como la inseguridad, estrés, problemas de autoestima, dificultad para regular sus emociones, conductas disruptivas, cambios de humor, fracaso y abandono escolar, etc. Todos estos cambios y manifestaciones son propios de esta etapa madurativa, que la familia y el profesorado-tutor habrán de tener en cuenta. En especial, el fracaso y el abandono escolar son algunos de los grandes problemas que tiene la educación secundaria. Son muchos los factores que pueden influir positivamente en la reducción del fracaso y el abandono y, uno de ellos podría ser la ayuda de la orientación y la tutoría en aspectos relacionados con el aprendizaje, prevención y desarrollo personal, diversidad e inclusión, orientación académica y profesional, concretamente la toma de decisiones y la transición académica y profesional. Por ello, la orientación y la tutoría se convierten en una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo.

Por desgracia, la realidad nos señala que en la educación secundaria prima lo académico, dejando en segundo lugar los aspectos formativos. Se sigue viendo a esta etapa educativa como una etapa de paso, de preparación para la educación superior, con una finalidad propedéutica de continuar estudios y sin una identidad propia. Coincidimos con Bolívar, et al. (2005) cuando afirman que la educación secundaria en España, como en el resto de países, se caracteriza por una cierta falta de identidad. Esta etapa ha de garantizar al alumnado no sólo unos conocimientos y competencias académicas, sino también una formación que le prepare para la vida, a nivel emocional, social y profesional.

Hay una serie de motivos que me han movido a elegir el tema de la toma de decisiones académica y profesional en secundaria para mi tesis doctoral:

- La realidad de esta etapa educativa que necesita reforzar los aspectos formativos, si quiere cumplir con su cometido de ser un período de formación integral del alumnado. Esta etapa ha de proporcionar una formación integral y diversificada y el desarrollo de la madurez vocacional, que le permita afrontar sus procesos de decisión vocacional y transitar por los diferentes itinerarios educativos.
- Los expertos en la educación secundaria denuncian ciertas deficiencias y problemáticas en el desarrollo de la orientación y la tutoría: a) cierto desconocimiento y desinterés por la tutoría; b) falta de reconocimiento y prestigio social del profesorado-tutor, a veces se le asigna la tutoría al último que llega al centro; c) dificultad para ser y sentirse como tutor/a; d) falta de una formación adecuada del profesorado para desempeñar su tarea

como tutor; e) desconocimientos por parte del profesorado-tutor de técnicas tutoriales concretas; f) se da más valor a lo académico, olvidándose de los aspectos más formativos; g) falta de colaboración e implicación del profesorado en tareas formativas; h) escasa atención personalizada al alumnado; i) ausencia de trabajo en equipo y escaso trabajo colaborativo; j) insuficiente formación multimedia; k) escasa comunicación del profesorado-tutor y profesorado de orientación educativa con la familia, concretamente en la mayoría de los casos, el centro se ha desentendido de la escuela de padres y lo ha delegado al servicio de planificación familiar de los Ayuntamientos.

- Como docente de la asignatura de orientación y tutoría en secundaria del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, he podido recibir información del alumnado que ha realizado sus prácticas en los centros de secundaria, de cómo se está llevando a cabo la orientación y la tutoría. Su percepción es que existe el plan de acción tutorial, pero, en la mayoría de los casos, no está operativo en su totalidad, ni se está desarrollando de una forma estructurada y sistemática. Éste se asume de forma puntual, pero no como algo consolidado y procesual. No es una prioridad en los centros, se sigue primando lo académico. A veces el profesorado ve la necesidad, pero no se siente preparado para desempeñar la tarea tutorial.
- Como alumna de los Masters de Formación del Profesorado de Secundaria y de Psicopedagogía, realicé mis prácticas en dos centros de secundaria en Barcelona y pude comprobar cómo se estaban llevando a cabo los planes de acción tutorial y el limitado soporte del profesorado de orientación educativa en dicha tarea. El alumnado se encuentra bastante desasistido en la ayuda y acompañamiento en sus procesos de decisión. El profesorado de orientación educativa y el profesorado-tutor reconocían que le faltaba formación, materiales prácticos y tiempo para desempeñar su tarea orientadora y tutorial.

En todo este proceso formativo y madurativo el alumnado ha de asumir, entre otros aspectos, constantes procesos de toma de decisiones de una gran importancia para su futuro personal, académico y profesional y para los que, en la mayoría de los casos, no está preparado y necesita ayuda y acompañamiento. Toda esta realidad implica la presencia de la orientación y la tutoría como ayuda y acompañamiento en este proceso formativo del alumnado y, en el caso que nos ocupa, en el proceso de toma de decisiones, porque una de las características que definen la educación secundaria es precisamente el tener que hacer elecciones curriculares y tomar decisiones académicas. Al alumnado se le ha de facilitar momentos y elementos de reflexión que le permitan un mejor conocimiento de sí mismos, información de estudios, profesional y ocupacional para poder asumir con garantías sus procesos de toma de decisiones. Y en este proceso de decisión se ha de ser consciente que hay una serie de aspectos que van a jugar un papel relevante en dicho proceso: 1) dimensión emocional, donde el alumnado ha de tomar conciencia de sus propias emociones y la de los demás, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia socio-emocional y competencia de vida y bienestar; b) dimensión cognitiva, con una serie de fases que van desde una clarificación del problema, hasta la ejecución de la propia decisión, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan; c) y dimensión social, con el papel y apoyo del entorno educativo y de la familia. La toma de decisiones es un proceso complejo donde interactúan estas tres dimensiones.

La parte empírica de la tesis se ha centrado en los cursos de final de la educación secundaria obligatoria (4ª de ESO) y el final de la educación secundaria postobligatoria (2º de

bachillerato) por considerar que son momentos clave donde el alumnado ha de tomar decisiones académicas importantes para su futuro y así poder transitar correctamente. El alumnado de estos cursos suele tener ciertas dificultades para asumir correctamente dicho proceso de decisión. Nos interesa conocer qué aspectos son los que tiene que potenciar el alumnado a nivel emocional, cognitivo y social y qué variables están asociadas con un adecuado proceso de decisión.

## 1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Este apartado comienza con las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en España, para centrarnos en la educación secundaria. Se señalan las principales características de la educación secundaria y del alumnado de dicha etapa, los objetivos a desarrollar y el fracaso y abandono que tiene lugar en este período formativo. Igualmente se destaca el importante papel de la orientación y la tutoría en el desarrollo personal, académico, social y profesional del alumnado, haciendo hincapié en la orientación académica y profesional. Por último, se expone brevemente la situación de la orientación y la tutoría en Cataluña.

### 1.1. REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

En las últimas décadas el Ministerio de Educación ha llevado a cabo distintas reformas educativas a través de diferentes Leyes Educativas. En la tabla 1 se hace referencia a las diferentes reformas educativas en el ámbito de la educación infantil, primaria y secundaria.

Tabla 1. *Reformas educativas en España*

<b>LGE (1970)</b>	La LGE de 1970 reguló todo el sistema educativo y se aplicó hasta comienzos de los 80.
<b>LOECE (1980)</b>	Tras la firma de la Constitución en 1978, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) fue la primera, referida a enseñanzas medias, que se aprobó en 1980. Duró cinco años e introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes.
<b>LODE (1985)</b>	La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, incorporó el sistema de colegios concertados.
<b>LOGSE (1990)</b>	En 1990, la LODE fue sustituida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años, entre otras medidas.
<b>LOPEG (1995)</b>	Cuando la LOGSE terminó de implantarse en todos los niveles y en todo el territorio nacional, se aprobó en 1995, la Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), conocida como "Ley Pertierra"; una ley sobre gestión y gobierno de los centros.
<b>LOCE (2002)</b>	Con la llegada del Partido Popular al poder, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que, aunque entró en vigor en 2003, su calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto, tras el cambio de gobierno resultante de las elecciones de 2004.

<b>LOE (2006)</b>	El Ejecutivo de Zapatero elaboró la Ley Orgánica de Educación (LOE), que entra en vigor en el 2006. Se mantienen los exámenes de diagnóstico de 4º de primaria y 2º de la ESO. Se crea la polémica asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Elimina la reválida para obtener el título de Bachillerato y la sustituye por la prueba de la Universidad.
<b>LOMCE (2013)</b>	En el 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aunque su aplicación parcial se inició en el curso 2014-2015 La ESO se establece en tres ciclos: uno de tres cursos y otro de un curso, el cuarto curso de la ESO se convierte en un curso preparatorio para la F.P. y el Bachillerato.
<b>LOMLOE (2020)</b>	En noviembre de 2020 se aprobó la Ley Orgánica para la Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), con nuevos enfoques orientados a los derechos de la infancia, igualdad de género, mayor personalización del aprendizaje, atender al desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030, la educación emocional y en valores y la necesidad de tener en cuenta el cambio digital. Todo ello con el objetivo último de reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema a través de la educación comprensiva.

---

*Fuente: Elaboración propia*

En España son muchas las reformas educativas planteadas en los últimos 50 años, si lo comparamos con otros países de nuestro entorno. Por ejemplo, en Finlandia su sistema educativo tiene una vigencia de 20 años, con ligeras modificaciones para adaptarse a nuevas situaciones. Esta variedad de reformas en nuestro país hace que no tengan la continuidad y consolidación necesaria, que nos permita valorar su verdadera aportación a la calidad de educativa de nuestro sistema educativo; por el contrario, en muchas ocasiones, estas reformas han tenido escasa incidencia en el aula, provocando en el profesorado una cierta desmoralización en su tarea como docente y causando una cierta inestabilidad en su desempeño profesional, debido a una falta de información, implicación, motivación y preparación (Bolívar, et al. (2005).

## **1.2. CARACTERÍSTICAS DE ESTE NIVEL EDUCATIVO**

La educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) juega un papel muy relevante en el desarrollo integral del alumnado. Es un nivel educativo que presenta una serie de aspectos que lo definen como una etapa formativa clave en el desarrollo del alumnado adolescente. Diferentes autores (Corominas, 2008; Revenga, 2010; Arias Aparicio y Gentile, 2011; Álvarez-Justel, 2017, 2018) coinciden en señalar una serie de características en la educación secundaria:

- La *heterogeneidad del alumnado*, que presenta una desigual preparación académica; con valores, intereses, expectativas, madurez personal y vocacional diferentes y se observa en algún alumnado conductas problemáticas como el absentismo el abandono de los estudios, las dificultades de aprendizaje, déficits emocionales, falta de disciplina, etc., y las conductas antisociales como la violencia en las aulas, violencia de género, adicciones, *bullying*, entre otras.
- Una *mayor diversidad de la oferta formativa* que supone un incremento notable en el nivel de exigencia, con más autonomía a la hora de planificar y gestionar el tiempo, con nuevas estrategias de aprendizaje y con diferentes opciones curriculares que le van a



suponer el tener que tomar decisiones académicas y profesionales, sin olvidar la desigual preparación académica que trae el alumnado, valores, intereses y expectativas, madurez personal y profesional, apoyo familiar, etc.

- Una *nueva relación profesorado-alumnado* con mayor libertad y responsabilidad.
- El *currículum* exige al alumnado tener que hacer elecciones curriculares y tomar decisiones importantes de cara a su futuro.
- Una educación con un *carácter marcadamente académico* (Bachillerato), pero también *profesionalizador* (Ciclos Formativos).
- Y el tener que afrontar procesos de *transición académica* de una gran trascendencia (Primaria-ESO, ESO-Bachillerato, Bachillerato-CFGS, Bachillerato-Universidad, CFGS-Universidad) y, en menor medida, *sociolaborales* (ESO, Bachillerato y CFGS- mundo laboral) que obliga a tomar decisiones con cierta frecuencia.

Esta realidad educativa requiere, entre otros aspectos, de la presencia de la *orientación y la acción tutorial* como elemento aglutinador de las diferentes acciones, a través de las cuales se va a potenciar el desarrollo integral del alumnado de secundaria. El panorama actual nos presenta una realidad educativa que implica: 1) un trabajo en equipo del profesorado a través de los departamentos, coordinación de ciclo y nivel; 2) una mayor implicación y responsabilidad del profesorado a la hora de tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar; 3) unos departamentos y/o coordinaciones de área/ciclo/nivel bien consolidados que han de asegurar la coordinación a nivel de contenidos y metodología a lo largo de los diferentes niveles educativos; 4) la presencia de la orientación y la acción tutorial como elemento aglutinador de las diferentes iniciativas a través de lograr una mayor implicación y responsabilidad de los diferentes agentes educativos y de una información y formación de los profesores/tutores y de los especialistas (Álvarez-González, et al., 2006). En definitiva, en la educación secundaria, además de la adquisición de una serie de conocimientos académicos fundamentales, se ha de garantizar al alumnado una formación que afronte adecuadamente sus procesos de aprendizaje y su diversidad, que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional y le facilite un desarrollo integral que le prepare para la vida. Es en esta compleja realidad socioeducativa donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido para el desarrollo integral del estudiante y en la mejora de la propia institución educativa, como agentes de cambio y estimuladores de un entorno facilitador, que fomenten un contexto motivador y que ayuden a resolver cualquier tipo de situación que pueda estar interfiriendo el proceso formativo del alumnado.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA**

A todo lo expuesto anteriormente, ha de añadirse la situación madurativa por la que está pasando el alumnado de esta etapa educativa, donde los aspectos emocionales, cognitivos y sociales juegan un papel muy significativo en esa configuración de su proyecto de vida. Y en toda esta fase madurativa el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones de una gran trascendencia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada para su futuro académico, profesional y laboral (Álvarez-Justel, 2017).

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa donde se desarrolla la identidad personal y social del individuo. El adolescente pasa por una etapa de desarrollo fisiológico, cognitivo, emocional y social que le va a preparar para la vida y esto requiere de un entorno con propuestas educativas y sociales. Diferentes estudios de psicología evolutiva y del desarrollo (Hoffman, et al., 1995; Palacios, et al., 1999; Hargreaves, et al., 2000; Funes, 2001; Berger, 2007; David, et al., 2007; Corominas, 2008; Feixa, 2012; Rebollo, 2014), destacan la *adolescencia* como un período crucial en el desarrollo madurativo y de identidad personal del alumnado. En él se experimentan fuertes cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional, familiar y social. Es importante tenerlos muy en cuenta tanto por parte de la institución educativa, especialmente por el profesorado tutor, como por la familia, ya que se trata de un momento de evolución, crecimiento y cambios en la realidad tanto personal como educativa, social y profesional del alumnado. Para Hargreaves, et al. (2000, p.23) “los adolescentes buscan su identidad y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad”.

El alumnado de secundaria está definiendo su personalidad. Comienza a tomar conciencia de sí mismo, a reflexionar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea; en definitiva, empieza a construir su identidad. Pero en todo este proceso madurativo, sabemos de acuerdo con la abundante literatura sobre el tema que puede experimentar trastornos de carácter fisiológico (problemas de crecimiento, dolores de cabeza frecuentes, etc.); sentirse inseguro; tener problemas de autoestima; costarle regular sus emocionales; mostrar una cierta oposición a lo establecido y, al mismo tiempo, buscar modelos referenciales (imitación e identificación); manifestar impulsos bruscos de simpatía y un cierto retraimiento inexplicable; presentar inestabilidad del humor, timidez, melancolía, cierta confusión entre lo real y lo imaginario, carácter cambiante; reclamar más autonomía e independencia; manifestar con respecto a la familia, un cierto desarraigo y escasa relación personal; buscar la amistad entre iguales, etc. Todas son manifestaciones propias de esta etapa madurativa, que la orientación y la tutoría han de tener en cuenta en su plan de intervención.

Una de las características que definen la educación secundaria y al alumnado de este nivel educativo es precisamente la necesidad de hacer elecciones curriculares y tomar decisiones de una gran trascendencia. Por ello, se ha de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le puedan proporcionar un mejor conocimiento de sí mismo, información de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académicas como profesionales.

#### **1.4. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En esta etapa educativa el alumnado ha de:

- Asumir su responsabilidad en cuanto a derechos y deberes.
- Adquirir competencias a nivel lingüístico, científico, artístico y nuevas tecnologías que le preparen para futuros estudios.
- Disponer de hábitos y técnicas de estudio que le permitan aprender a aprender. El estudio es un trabajo que supone un esfuerzo, para afrontar dicho esfuerzo es importante que el alumnado se sienta motivado y ello se adquiere teniendo clara la meta de lo que uno quiere conseguir y para que este estudio sea eficaz es necesario que

el alumnado disponga de una serie de estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio.

- Fomentar la relación interpersonal, estimular hábitos sociales.
- Evitar la discriminación en cuanto al sexo.
- Adquirir una serie de valores que le permitan desarrollarse como ciudadano.
- Estimular el espíritu crítico, la iniciativa personal, la toma de decisiones, el aprender a aprender y el acercamiento al mundo laboral a través de actividades preprofesionales y profesionales.

Tras la revisión de la literatura científica y sin olvidar lo establecido por la legislación educativa, podríamos concretar la finalidad de la educación secundaria en:

- *Preparación para la vida:* El alumnado debería alcanzar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para participar activa y constructivamente en su formación futura y en su integración social. Lograr un manejo conceptual, procedimental y actitudinal de contenidos disciplinarios (lingüístico y de comunicación, científico, humanista, tecnológico y artístico) para conocer y relacionarse mejor con el entorno y consigo mismo.
- *Preparación para la continuación de estudios:* Apropiarse de los conocimientos necesarios, valores, actitudes, habilidades y estrategias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- *Preparación para el trabajo:* Desarrollar habilidades, actitudes y lograr una sólida formación técnica, científica y humanista para incorporarse al mundo laboral el egreso de la educación secundaria, según intereses profesionales.
- *Preparación para la ciudadanía:* Formar ciudadanos responsables, capaces de participar en forma activa, consecuente y ética en los procesos sociales.
- Lograr aprendizajes relacionados con la conservación del medioambiente, la salud y el desarrollo de actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto entre las personas.

## **1.5. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En trabajos anteriores (Álvarez-Justel, 2017) se señaló la importancia de la orientación y la tutoría en secundaria. La tutoría en este nivel educativo ha de acompañar al alumnado en su proceso formativo. Tanto la LOGSE (Art. 55; 60.1 y 60.2) como la LOE (Art. 91 y 105) y la LOMCE (Orden ECD/1361/2015. Art. 16) y la LOMLOE (Art. 1.f; 22.3; 25; 26.4; 42.9; 91.d; 105.2 y en la Disposición final primera: Art. 6.3.d) explicitan muy claramente la relevancia de la orientación y la tutoría en este nivel educativo y las vinculan a la función docente del profesorado. A partir de esta normativa se han promulgado una serie de documentos (Reales Decretos, Órdenes, etc.) a nivel Estatal y Autonómico que han ido configurando el modelo de orientación y tutoría en los centros educativos y, en el caso que nos ocupa, en los centros de secundaria: acción tutorial

(profesorado, tutor, alumnado, familia); Departamento de orientación (profesorado de orientación educativa, profesorado de apoyo, profesorado de relaciones con la comunidad); Equipos de apoyo (EOEs, EAPs, servicios sociales, sanitarios, laborales, etc.). En todos estos documentos se deja constancia que la orientación y la tutoría se convierten en elementos fundamentales de la calidad y mejora de la educación.

En la tabla 2, se exponen los diferentes artículos de la LOMLOE, que hacen referencia a la orientación y tutoría en la educación secundaria.

Tabla 2. *Articulado de la LOMLOE sobre orientación y tutoría en la educación secundaria*

---

**Artículo 1.f:**

*La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.*

**Artículo 22.3:**

*En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.*

**Artículo 24.5 y 25.6:**

*La educación emocional y en valores se trabajarán en todas las materias.*

**Artículo 26.4:**

*Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.*

**Artículo 42.9:**

*Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar un Sistema de orientación ajustado y eficaz que contribuya a la consideración de todo tipo de opciones formativas y profesionales y fomente la igualdad efectiva de mujeres y hombres.*

**Artículo 91.d:**

*La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*

**Artículo 105.2:**

*Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán: el reconocimiento de la función tutorial, mediante oportunos incentivos profesionales y económicos.*

**Artículo 157.1.h:**

*Existencia de servicios de orientación profesional especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.*

**Disposición final primera, Artículo 6.3.d:**

*Se reconoce al alumnado los siguientes derechos: a recibir orientación educativa y profesional.*

---

*Fuente: Elaboración propia*

Estos artículos de orientación y tutoría de la LOMLOE se refieren especialmente a la educación secundaria obligatoria (ESO). Resulta un tanto sorprendente que la Ley no haga ninguna referencia explícita de la orientación y la tutoría en bachillerato y sí en la formación profesional, cuando es un nivel educativo donde se han de afrontar decisiones académicas y profesionales de una gran trascendencia.

En esta etapa educativa, como señala su marco legal, no sólo se ha de garantizar al alumnado unos conocimientos y habilidades académicas, sino que se le ha de dotar de una formación que le permita afrontar sus procesos de aprendizaje, de toma de decisiones y de transición, que

tenga en cuenta la diversidad e inclusión y que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional. La tutoría se ha de convertir en una pieza fundamental en el desarrollo integral del alumnado, en la mejora de la función docente del profesorado y de la propia institución educativa. La importancia de la acción tutorial no sólo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y el propio centro de secundaria:

- *Desde el alumnado* la acción tutorial se convierte en una pieza básica que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo. Ésta va a jugar un papel relevante en los procesos de aprendizaje y en su desarrollo de competencias académicas y profesionales, especialmente en la elaboración y maduración de su proyecto de desarrollo personal.
- *Desde el profesorado-tutor* la acción tutorial le va a aportar información para optimizar su práctica docente y a cuestionar muchas de las prioridades y modos de trabajo (motivación, comunicación y convivencia en el aula, dinámica de clase, metodologías, productos de evaluación, etc.). Además de disponer de una información privilegiada y global del plan de estudios, especialmente en el nivel educativo en el que es profesor-tutor.
- *Desde el propio centro* la acción tutorial permite detectar las necesidades, los déficits, las insuficiencias, los solapamientos que se producen en el plan de estudios y las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal, académico y profesional.

## **1.6. JUSTIFICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Álvarez-González, et al. (2006) señala una serie de realidades que justifican la presencia de la orientación y la tutoría en la educación secundaria:

- *Realidad personal* por la que están pasando los jóvenes y adolescentes en esta etapa educativa a nivel fisiológico, cognitivo y afectivo. Están en un proceso de búsqueda de su propia identidad. en este proceso de identificación el sujeto: 1) ha de comenzar a asumir su propia vida para actuar consecuentemente; 2) ha de respetar a las personas; 3) ha de desarrollar sus potencialidades; 4) ha de mostrar un equilibrio afectivo-intelectual; 5) ha de aceptar el orden social con sentido crítico; 6) y ha de iniciarse profesionalmente. El sujeto en estas etapas madurativas tiene un escaso conocimiento de sí mismo, ha de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ha de hacer opciones educativas y sociolaborales y le faltan elementos de reflexión para afrontar sus procesos de toma de decisiones. La acción tutorial y la orientación son las que han de ofrecer esos elementos de reflexión y así poder desarrollar sus procesos de aprendizaje y su inserción académica y sociolaboral.
- *Realidad educativa*: La nueva realidad educativa ha de proporcionar una formación integral, comprensiva, sólida y diversificada, intercultural que dé respuesta a las necesidades personales, académicas y profesionales del alumnado. Se han de afrontar una serie de problemáticas, consecuencia de la realidad en que vivimos y que obligan a un replanteamiento del rol de educador (adaptación social, atención a grupos marginados y desfavorecidos, ambiente social cada vez más conflictivo, mayor

diversidad del alumnado, prolongación de la escolaridad, diversificación de la oferta-formativa, entre otros aspectos).

- *Realidad vocacional*: La madurez vocacional, especialmente en el alumnado de secundaria, presenta ciertas deficiencias en cuanto a: 1) la reflexión y conocimiento de sí mismo; 2) planificación de la carrera; 3) recursos para la exploración; 4) información académica y profesional; 5) toma de decisiones y 6) aproximación al mundo laboral.

Todo esto implica la necesidad de la acción tutorial que oriente para la vida, que facilite la adaptación social, que capacite para el propio aprendizaje, que atienda a la diversidad, que eduque en la capacidad para tomar decisiones y que asesore sobre las diferentes opciones académicas, profesionales y laborales.

Con todo lo expuesto, queda claro que para asumir de forma plena la nueva educación se necesita la ayuda de la orientación y la acción tutorial.

### 1.7. PROBLEMÁTICAS MÁS USUALES DE TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Diferentes autores y organismos (Consejo Económico y Social, 2009; Feito, 2010; Revenga, 2010; Arias Aparicio y Gentile, 2011; Álvarez-Justel, 2017) recogen una serie de problemáticas, que se han podido detectar en el ejercicio de la tutoría en la educación secundaria (Tabla 3):

Tabla 3. *Problemáticas más usuales de la tutoría en la educación secundaria.*

ÁMBITO	DIFICULTAD
<b><i>De la Administración</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación del profesorado</li> <li>- Currículum (falta de adecuación a la tipología del alumnado)</li> <li>- Legislación y normativas</li> <li>- Planteamientos pedagógicos</li> <li>- Nivel educativo muy supeditado a los estudios universitarios</li> </ul>
<b><i>De tipo organizativo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Educativo de Centro</li> <li>- Equipo directivo poco preocupado por la tutoría o ausencia de planificación tutorial</li> <li>- Dificultades de tiempo y espacio</li> <li>- Dificultades para establecer reuniones periódicas con otros tutores y equipo docente</li> <li>- En ocasiones el proyecto educativo no es totalmente asumido y aceptado por todos</li> <li>- Mayor diversidad de la oferta formativa</li> </ul>
<b><i>Del propio tutor/a</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formación adecuada</li> <li>- Dificultad para ser y sentirse tutor</li> <li>- Conceder más valor a lo académico y olvidarse de lo formativo</li> <li>- Desconocimiento de técnicas tutoriales concretas</li> <li>- Escasa atención personalizada al alumnado</li> <li>- Falta de reconocimiento y prestigio social del profesorado – tutor</li> </ul>
<b><i>De los recursos materiales</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento o carencia de registros de tutoría</li> <li>- Falta de instrumentos y protocolos de observación, recogida de información, etc.</li> </ul>

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Del resto de profesorado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de colaboración e implicación del profesorado</li> <li>- Escaso reconocimiento profesional de la labor docente</li> <li>- Desconocimiento y desinterés por la tutoría</li> <li>- Ausencia de trabajo en equipo y escaso trabajo colaborativo</li> <li>- Deficiente formación multimedia (TIC)</li> <li>- Cierta reticencia a la innovación</li> <li>- Violencia y conflictos en las aulas</li> <li>- A veces falta de disciplina en las aulas</li> <li>- Escasa comunicación con las familias</li> <li>- Especial atención a la diversidad y a la inclusión</li> </ul>  |
| <b>De las familias</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceder más valor a lo académico que a lo formativo</li> <li>- Falta de colaboración e interés y escaso apoyo a los docentes</li> <li>- Actitud negativa hacia el centro y el profesorado en general</li> <li>- Sobreprotección de los hijos y poca consideración del esfuerzo</li> <li>- Autoridad, disciplina y control en la familia</li> <li>- Poco tiempo de dedicación a los hijos</li> <li>- Nuevos modelos parentales o familiares</li> </ul>  |
| <b>Del alumnado</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinterés, desmotivación, falta de implicación</li> <li>- Dificultades de aprendizaje</li> <li>- Mínimo esfuerzo y egocentrismo</li> <li>- Falta de atención y persistencia en la tarea, hábitos de estudio</li> <li>- Escaso trabajo personal</li> <li>- Déficits emocionales</li> <li>- Disciplina</li> <li>- Cierta reticencia al uso de las TIC</li> <li>- Altos índices de fracaso escolar (30%)</li> <li>- Abandono prematuro (22%)</li> <li>- <i>Bullying</i> (acoso escolar)</li> <li>- Violencia escolar y violencia de género</li> <li>- Adicciones</li> <li>- Aumento del alumnado extranjero</li> <li>- Mayor heterogeneidad del alumnado</li> </ul> |
| <b>Otros</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ratios altas o número excesivo de alumnado con dificultades de adaptación, de aprendizaje, de relación personal, etc.</li> </ul>  |

---

*Fuente: Elaboración propia*

Como podemos apreciar las problemáticas son de diferente índole, desde la formación del profesorado y tutor, hasta el fracaso y el abandono escolar, pasando por las dificultades de aprendizaje de una parte del alumnado, el escaso apoyo de la familia, la violencia escolar, las adicciones, etc. Todo ello, va a requerir de una acción conjunta de toda la comunidad educativa, donde la orientación y la acción tutorial van a jugar un papel muy importante.

## **1.8. DIMENSIONES DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN SECUNDARIA**

Consultados los trabajos de diferentes expertos en el tema (Rodríguez-Espinar, et al., 1993; Corominas, 2008; Sanz, 2010; Monge, 2010; Lavilla, 2011, Expósito, et al., 2014; Álvarez-González, 2017; Álvarez-González y Bisquerra, 2018; Del Rio-Sadomil y Martínez-González, 2020) y siguiendo las orientaciones de la legislación de nuestro sistema educativo (LOGSE, 1999; LOE,

2003; LOMLOE, 2020), se proponen las siguientes dimensiones de la orientación y tutoría en secundaria:

*Desarrollo del proceso de acogida y adaptación al nuevo centro:*

- Integración al centro
- Grupo dinámico y participativo.

*Desarrollo del conocimiento de sí mismo:*

- Conocimiento de su situación madurativa (adolescencia)
- Capacidades y aptitudes
- Autoconcepto y autoestima
- Personalidad
- Madurez personal y vocacional
- Intereses y preferencias
- Expectativas
- Valores
- Hábitos de trabajo y estudio
- Rendimiento académico

*Desarrollo de la atención a la diversidad y la inclusión:*

- Atención individualizada al alumnado con NEE
- Favorecer la inclusión

*Desarrollo socioemocional:*

- Comunicación receptiva y expresiva
- Comprensión de los demás
- Compartir emociones
- Regulación de las emociones
- Autonomía emocional
- Comportamiento prosocial y cooperativo
- Trabajo en equipo.

*Desarrollo de los hábitos de autonomía y de los procesos de aprendizaje:*

- Afianzamiento de los hábitos de autonomía
- Reforzamiento de los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje.

*Desarrollo del conocimiento del entorno educativo y profesional:*

- Información académica (itinerarios educativos)
- Información profesional y ocupacional (itinerarios sociolaborales)

*Desarrollo del proceso de toma de decisiones personal y vocacional:*

- Decisiones personales
- Decisiones académicas
- Decisiones sociolaborales



*Desarrollo de los procesos de transición:*

- Secundaria- universidad
- Secundaria- CFGM y CFGS
- Secundaria- mundo laboral.

En síntesis, estas dimensiones se centran en estimular un desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta: a) el desarrollo de todos los aspectos de la persona; b) la acogida y adaptación a la nueva etapa educativa; c) la atención a la diversidad y a la inclusión, mediante unas adecuadas adaptaciones curriculares; d) una preparación para la vida; e) la prevención de las dificultades de aprendizaje y así evitar futuros abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares; f) preparación para los procesos de toma de decisiones de tipo personal, educativo y vocacional; g) asesoramiento sobre las diferentes trayectorias educativas y laborales que se presentan (Álvarez-González y Bisquerra, 2018).

### **1.9. UNA ACCIÓN PRIORITARIA EN SECUNDARIA: LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL**

Esta es una de las principales áreas o dimensiones de la práctica orientadora y tutorial, en la educación secundaria (ESO, Bachillerato y Ciclos formativos). En su proceso de desarrollo ha experimentado a nivel conceptual profundas transformaciones. Se ha pasado de considerar la orientación profesional como una intervención que se reducía a aquellos momentos puntuales en que el sujeto, en este caso el alumnado, debía hacer una elección vocacional, a todo un proceso de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de toda su vida (Álvarez-González, 2008a, 2010a, Álvarez-González y Bisquerra, 2012). La orientación académica y profesional proporciona al alumnado elementos para afrontar su proceso de toma de decisiones académica y sociolaboral. Concretamente en este nivel educativo dos son las actuaciones de la orientación profesional: a) la orientación para la inserción académica (ayudar al alumnado a transitar por los diferentes itinerarios educativos) y b) la orientación para la inserción sociolaboral (ayudar al alumnado a transitar a la vida activa).

En la educación secundaria el alumnado y el profesorado manifiestan una serie de necesidades de orientación académica y profesional que es necesario atender por parte de los profesionales de la educación y la orientación (Álvarez-González, et al., 2006), con respecto al *alumnado*:

- Falta de una suficiente formación integral que prepare para la vida (*enseñar a ser persona*). Desarrollar su proyecto personal y profesional.
- La orientación profesional se asume de forma puntual, pero no como un proceso.
- Un mejor conocimiento de sí mismo (*puntos fuertes y débiles*).
- Un conocimiento real de los diferentes itinerarios educativos y del mundo laboral (*enseñar a transitar*).
- Necesidad de afrontar, de forma adecuada, los procesos de toma de decisiones (*enseñar a decidirse*).

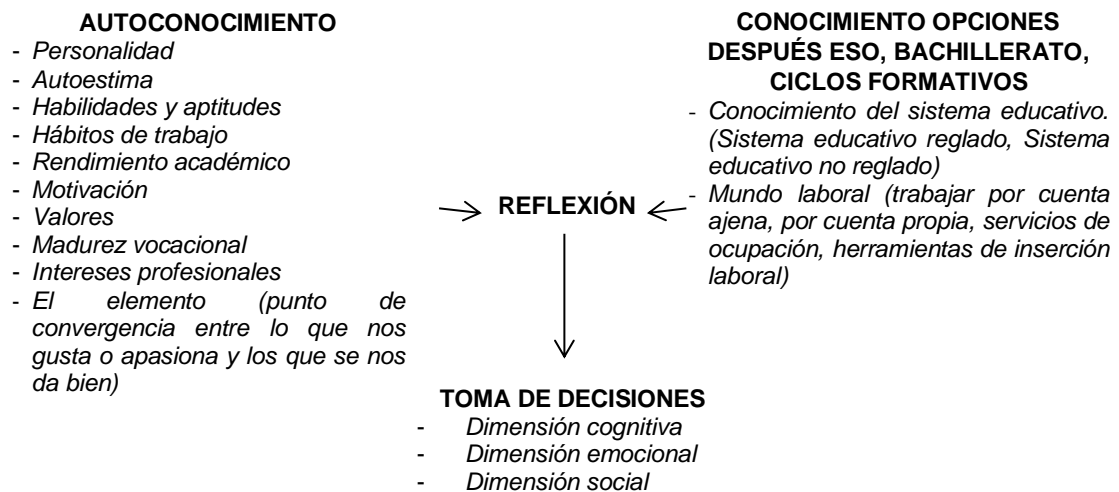
- Una mayor preparación para afrontar los procesos de inserción sociolaboral (*enseñar a transitar laboralmente*). Necesidad de prepararse para la incorporación a la vida activa (*desarrollo de la carrera*).

La orientación académica y profesional debe ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo, a buscar opciones para después de la ESO, bachillerato y/o ciclos formativos, a decidir y configurar su itinerario académico y profesional (Martín y Tirado, 1997; Álvarez-González, et al., 1991; Álvarez-González y Rodríguez Moreno, 2006; Álvarez-González, 2008a; Sánchez, 2013; Álvarez-Justel, 2017).

### Áreas o dimensiones de la orientación académica y profesional

En nuestro país se han llevado a cabo un gran número de estudios sobre la orientación profesional (Álvarez-González, 1995, 2008a, 2008b; Rodríguez Moreno, 1998; Santana, 2003; Sebastián Ramos, 2003; Echeverría, et al., 2008; Fernández, 2008; Echeverría, et al., 2008; Velaz de Medrano, 2011; Sobrado y Cortés, 2009; Sánchez, 2013, 2017; Martínez-Clares, et al., 2017; Álvarez-González y Bisquerra, 2012, 2018). Analizadas sus aportaciones podemos concluir que las principales áreas o dimensiones de una intervención en orientación académica y profesional en el contexto de la educación secundaria se podrían concretar en las siguientes: *Conocimiento de sí mismo; información académica, profesional y ocupacional; proceso de toma de decisiones; e inserción sociolaboral*. En la Figura 1 se exponen gráficamente las principales áreas de intervención de la orientación académica y profesional.

Figura 1. Áreas de intervención de orientación académica y profesional (Álvarez-Justel, 2017).



Fuente: Elaboración propia

En una adecuada intervención académica y profesional en esta etapa educativa no deben faltar las *acciones orientadas a la acogida* del alumnado que procede de primaria (Álvarez-González y Bisquerra, 2012; Álvarez-González y Álvarez-Justel, 2016), la ayuda en la *configuración del proyecto profesional* y en los *procesos de transición* por los que va a pasar durante su etapa formativa en secundaria (Figuera, 2006; Álvarez-González, 2010b; Rodríguez Montoya, 2006, 2015; Pérez, et al., 2020)

### 1.10. MODELOS TEÓRICOS PARA AFRONTAR LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

La intervención en orientación y tutoría requiere de unos modelos teóricos que fundamenten y den coherencia a dicha intervención. El profesional de la educación y de la orientación puede fundamentar su intervención sirviéndose de una serie de modelos/enfoques de tipo racional, no directivo, cognitivo y ecléctico (Álvarez-González, 2006; Martínez-Clares, et al., 2016; Álvarez-González y Bisquerra, 2018) (Tabla 4).

Tabla 4. Modelos teóricos de la acción tutorial (Álvarez-González y Bisquerra, 2018, p.361-362)

Enfoques	Características	Limitaciones
<b>Racionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son planteamientos directivos (el ser humano necesita del otro para actualizar su potencial).</li> <li>- El proceso orientador trata de reunir el máximo de información objetiva sobre el alumnado. Hace un diagnóstico preventivo y planifica la acción.</li> <li>- El papel del tutor consistirá en:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover un clima que facilite la acción tutorial</li> <li>• Llevar a cabo un adecuado conocimiento de sí mismo</li> <li>• Plantear la intervención.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevado a las últimas consecuencias limitaría la libertad del alumnado.</li> <li>- Se intenta aconsejar al alumnado aquello que mejor le conviene.</li> <li>- Prioriza los aspectos cognitivos y racionales en detrimento de los aspectos afectivo-emocionales.</li> <li>- Es un planteamiento eminentemente prescriptivo (aporta la máxima información).</li> <li>- El proceso de ayuda es muy directivo, no considera la situación madurativa del alumnado.</li> </ul>
<b>No directivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo de la orientación y acción tutorial es la madurez e independencia del sujeto como persona libre y responsable.</li> <li>- El alumnado se concibe como un ser capaz de tomar sus propias decisiones y de afrontar su propia formación.</li> <li>- El tutor/orientador aparece como un acompañante del proceso formativo, sin interferir en dicho proceso, fomentando un clima de mutua aceptación, sinceridad y comprensión.</li> <li>- Este proceso de relación tutor-alumnado facilita la reflexión sobre sí mismo y sobre todo lo que le rodea para poder afrontar sus propias decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En aquel alumnado que no es capaz de afrontar su propio proceso de desarrollo, este enfoque les acarrea una cierta ansiedad.</li> <li>- Acentúa prioritariamente los aspectos afectivos de la conducta, obviando los cognitivos.</li> <li>- Apenas se tiene en cuenta la utilización de la información por parte del orientador y/o tutor para ayudar al alumnado.</li> <li>- Este planteamiento resulta escasamente operativo en alumnado que acepta poca responsabilidad en sus problemas.</li> </ul>
<b>Cognitivos y de desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El sujeto en su interacción con el medio va estructurando su propia personalidad, habilidades y destrezas. Este ha de adquirir competencias necesarias para afrontar cada uno de los momentos de su proceso de desarrollo.</li> <li>- El proceso educativo trata de ayudar a desarrollar sus aspectos cognitivos y crear un contexto motivador que estimule esos cambios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este enfoque requiere de un alumnado con una mínima madurez que le permita afrontar su propio desarrollo.</li> </ul>

- El tutor y el resto de agentes educativos han de hacer de agentes facilitadores del desarrollo del alumnado. Cada etapa de desarrollo requiere de unas competencias y de unas ayudas.

**Eclécticos**

- Este enfoque se mueve en el plano de lo pragmático. Acude a diferentes enfoques para afrontar las diferentes problemáticas que pueda presentar el alumnado y hacer efectiva la intervención tutorial.
- En su favor tiene la flexibilidad y adaptabilidad a la situación del sujeto.
- Para este enfoque el modelo de la acción tutorial es conocer a la persona, sus oportunidades educativas y poner a su disposición todas las técnicas e instrumentos para lograr una adecuada intervención.
- No se limita a un solo método, sino que acude a un variado repertorio en función de cada caso.

Un inconveniente de este enfoque es que resulta difícil que el profesorado-tutor conozca los diferentes enfoques para seleccionar los más adecuados en cada momento y problemática.

### 1.11. MODELO ORGANIZATIVO DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN SECUNDARIA

Toda planificación requiere de una adecuada organización si se quiere tener éxito en la intervención (Álvarez-González y Álvarez-Justel, 2015, Álvarez-González, 2017). Este modelo organizativo ha de tener en cuenta: 1) el ámbito de actuación (aula, centro, sector); 2) los niveles de intervención (la acción tutorial, las Unidades y/o Departamentos de orientación y Servicios de orientación); 3) y el tipo de unidad (directa e indirecta) (Tabla 5).

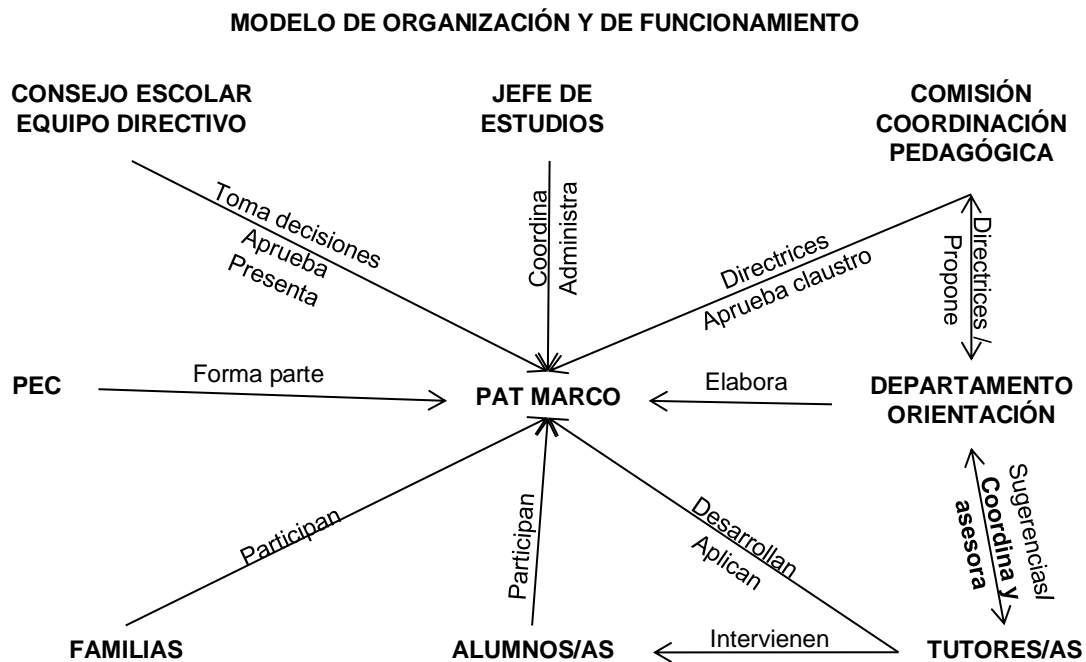
Tabla 5. *Estructura organizativa y funcional de la tutoría en la educación infantil, primaria y secundaria*

Ámbitos	Niveles de intervención	Tipo de unidad
<b>Aula</b>	<b>Acción tutorial</b> (Tutoría de asignatura, tutoría de acompañamiento y tutoría de asesoramiento personal)	Unidad de acción directa
<b>Centro</b>	<b>Departamento de orientación</b> en secundaria y como coordinador el profesorado de orientación educativa)	Unidad organizativa básica en el centro (acción indirecta)
<b>Sector</b>	<b>Equipos de sector (EOEs, EAPs, etc.)</b>	Unidad eje en un área o sector escolar (acción indirecta).

Fuente: *Elaboración propia*

En la figura 2 se presenta, de forma gráfica, un modelo organizativo y funcional de la orientación y la tutoría con todos sus agentes implicados.

Figura 2. Modelo de organización y funcionamiento de la orientación y la tutoría (Adaptado de Álvarez-González, 2006).



Fuente: Elaboración propia

### 1.12. RECURSOS Y MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

En el Anexo 1 se aportan algunos recursos y materiales prácticos para el desarrollo de las diferentes áreas de intervención de la tutoría y orientación en secundaria.

Además de estos recursos y materiales prácticos para el desarrollo de la orientación y la tutoría en los centros de secundaria, es necesario, como señalan Álvarez-González y Bisquerra (2018, p.377-378), se han de tener en cuenta para su dinamización y potenciación distintos aspectos:

- En primer lugar, *dignificación de la tarea tutorial* a través de un reconocimiento real de la importancia de la orientación y la tutoría por parte de la institución educativa; el profesorado-tutor ha de sentirse valorado, motivado y preparado; y se han de facilitar las condiciones apropiadas de tiempo, formación, apoyo de los servicios internos y externos, trabajo en equipo, recursos, valoración e incentivación de su labor.
- Establecimiento de unos *criterios adecuados para la selección de tutores* de carácter psicopedagógico (interés y motivación, características personales, tiempo en el centro, compromisos de acompañar al alumnado en su tarea tutorial).
- *Formación tutorial de los tutores*, basada en la propia realidad y en las necesidades del profesorado a nivel personal y a nivel de centro (formación para el desarrollo personal y profesional).

- Especificación de las *áreas temáticas de la acción tutorial y su transversalidad* (Orientación académica y profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo, atención a la diversidad y la inclusión).
- Consideración de *la acción tutorial como una tarea cooperativa*, con la implicación y colaboración de distintos agentes: dentro del centro (Equipo directivo, equipo docente, orientador, profesorado-tutor, profesorado) y fuera del centro (Equipos de orientación externos, servicios sociales, planificación familiar, área de juventud, servicios sociolaborales, centros de formación ocupacional, escuelas taller, programas de garantía social).
- Necesidad de disponer y crear *materiales específicos para la tutoría* a nivel teórico y práctico (experiencias, estrategias y recursos de acción tutorial). El profesorado-tutor no dispone de tiempo ni de preparación para elaborar estos materiales.
- Potenciación de la *tutoría individual y con las familias*. Se ha de estimular la tutoría individual y se ha de fomentar la implicación de la familia en la acción tutorial.
- *Programación de la tutoría en equipo* por parte de todos los agentes implicados: en vertical, indicando las áreas temáticas a desarrollar en cada nivel educativo y en horizontal, estableciendo una adecuada coordinación entre los diferentes grupos-clase de un mismo curso.
- La *orientación y la acción tutorial integrada plenamente en el currículum*. La acción tutorial y orientadora han de ser inherentes a la docencia de cada profesor y han de estar integradas en el currículum. El programa de estudios constituye la vía natural a través de la cual se afrontan los objetivos de la orientación y la tutoría.
- Necesidad de una *mayor implicación institucional y de la comunidad educativa en la acción tutorial* a través de una adecuada coordinación y colaboración del centro educativo y de los agentes de la comunidad.
- Y *coordinación efectiva de los diferentes servicios* que actúan en la comunidad. Se ha de establecer una adecuada coordinación con los diferentes servicios educativos, sociales, sanitarios, jurídicos y laborales de la población, mediante convenios marco con los responsables de estos servicios.

### **1.13. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN CATALUÑA**

La orientación tiene una larga tradición en Cataluña. A lo largo de la historia se han producido múltiples aportaciones y enfoques de una gran repercusión. Para conocer la situación actual de la orientación y la tutoría, se ha de analizar el marco legal de la educación en Cataluña. En la tabla 9 se recoge el articulado que hace referencia a la orientación y la tutoría en la *Llei d'Educació 12/2009*, concretamente a lo que hace referencia a educación secundaria.

Tabla 6. *Marco legal de la orientación y la tutoría en secundaria (Llei d'Educació 12/2009)*

<b>Marco legal de la orientación y la tutoría en secundaria</b>
<p><b>Art. 21 (Derechos de los alumnos)</b>            Letra m): <i>Recibir orientación, en particular en dos ámbitos educativo y profesional</i></p>
<p><b>Art. 59 (Educación secundaria obligatoria)</b>            Punto 5: <i>La acción tutorial en la etapa de educación secundaria obligatoria debe incorporar elementos que permitan la implicación de los alumnos en su proceso educativo.</i>            Punto 6: <i>En la educación secundaria obligatoria debe garantizarse un sistema global de orientación profesional y académica que permita a los alumnos conocer las características del sistema formativo y productivo a fin de escoger las opciones formativas adecuadas a sus aptitudes y preferencias.</i></p>
<p><b>Art. 61 (Bachillerato)</b>            Punto 6: <i>La acción tutorial en el bachillerato debe reforzar la orientación de carácter personal, académico y profesional prestada a los alumnos; con este objetivo, el Departamento debe establecer mecanismos de coordinación entre los centros que imparten bachillerato, los centros que imparten formación profesional de grado superior y universidades.</i></p>
<p><b>Art. 79 (Criterios de organización pedagógica en la educación básica/obligatoria)</b>            Punto 6: <i>En la educación secundaria obligatoria la atención docente debe organizarse equilibrando la especialización curricular del profesorado con la necesaria globalidad de la acción educativa, y debe potenciarse la tutoría y la orientación académica y profesional. En concordancia con ello, debe promoverse la polivalencia curricular del profesorado que actúa sobre un mismo grupo de alumnos, teniendo en cuenta su especialización y formación.</i></p>
<p><b>Art. 80 (Criterios de organización pedagógica en las enseñanzas postobligatorias)</b>            Punto 2: <i>El grupo clase o la fórmula equivalente que se adopte, debe disponer de un tutor o tutora, designado entre el profesorado que se encarga de la docencia. Corresponde al tutor o tutora de cada grupo garantizar la atención educativa general de los alumnos, directamente y a través de la orientación de la acción conjunta del equipo docente, y le corresponde también la comunicación entre el centro y las familias a propósito del progreso personal de sus hijos.</i></p>
<p><b>Art. 86 (Servicios educativos)</b>            Punto 3, a): <i>Prestar apoyo a la actividad educativa, a través del asesoramiento psicopedagógico a los centros, al profesorado y a las familias.</i>            Punto 3, b): <i>Orientar sobre el proceso de escolarización a las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales, de los alumnos con trastornos de aprendizaje o comunicación relacionada con el aprendizaje escolar y de los alumnos con altas capacidades.</i></p>
<p><b>Art. 104 (La función docente)</b>            Punto 2, c): <i>Ejercer la tutoría de los alumnos y la dirección y orientación global de su aprendizaje.</i>            Punto 2, d): <i>Contribuir, en colaboración con las familias, al desarrollo personal de los alumnos en los aspectos intelectual, afectivo, psicomotor, social y moral.</i></p>

*Fuente: Elaboración propia*

En este marco legal queda patente la presencia de la orientación y la acción tutorial en todas sus dimensiones (personal, académica y profesional), tanto en la educación obligatoria como postobligatoria. En la tabla nos hemos centrado solamente en la educación secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional) donde se hace hincapié en la orientación académica y profesional. El grupo clase ha de disponer de un tutor/a y éste ha de contar con la ayuda y colaboración del resto del equipo docente. Igualmente se destaca el papel de apoyo de los

equipos de asesoramiento psicopedagógico a los centros educativos, al profesorado y a las familias.

Posteriormente el Departament d'Ensenyament ha continuado legislando sobre la orientación y la tutoría en las diferentes etapas educativas a partir de la siguiente normativa: *Llei Orgànica 2/2006; Llei 12/2009; Decret 102/2010; Decret 150/2017*, entre otros. Concretamente, en 2018 se publicaron unos Documentos para la organización y gestión de los centros (*Documents per a l'organització i la gestió dels centres*), con un subtítulo denominado: *L'orientació educativa i l'acció tutorial al llarg i en cada una de les etapes educatives i dels ensenyaments*, donde se señalan una serie de aspectos para el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en los centros. Se comienza destacando el papel de la orientación educativa y la acción tutorial en los centros educativos. Para a continuación centrarse en la acogida como base de la orientación y acción tutorial, que va a permitir la coordinación de las diferentes acciones entre las distintas etapas educativas; es decir, facilitar las transiciones educativas. Para ello, se aportan diferentes acciones que pueden facilitar el proceso de acogida, destacando la necesidad de establecer una adecuada coordinación entre etapas. Igualmente se hace hincapié en las diferentes actuaciones de la acción tutorial y la orientación académica y profesional que permitan la personalización, la proyección de los aprendizajes y los procesos de toma de decisiones.

#### **1.14. A MODO DE CONCLUSIÓN**

La educación secundaria es una etapa educativa de una gran trascendencia para el desarrollo formativo del alumnado. Es una etapa que no sólo ha de aportar desarrollo académico, sino también desarrollo personal, emocional, social y profesional. Este nivel educativo tiene el compromiso de sentar las bases de una formación integral que prepare para la vida. A todo esto, hemos de añadir la situación madurativa por la que está pasando el alumnado de este nivel educativo, que hace de esta etapa un período de la vida del adolescente muy importante para su desarrollo personal y formativo. Todo ello, va a requerir de la presencia de la orientación y la tutoría como un factor de calidad en este nivel educativo, especialmente de la orientación académica y profesional.

## **2. LA TOMA DE DECISIONES EN SECUNDARIA**

Una vez conocida la realidad de la educación secundaria en España y Cataluña y señalada la relevancia que tiene la orientación y la tutoría en todas sus dimensiones, ha llegado el momento de centrarse en la orientación académica y profesional y, muy concretamente, en el proceso de toma de decisiones, que el alumnado de esta etapa educativa ha de afrontar. Para ello, es importante señalar su importancia, hacer referencias a los diferentes enfoques de toma de decisiones y plantear el modelo que se ha adoptado para esta investigación.



## **2.1. LA IMPORTANCIA DE LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN ESTE NIVEL EDUCATIVO**

En el nuevo escenario de la educación secundaria se ha de garantizar al alumnado una formación que le permita afrontar adecuadamente sus procesos de aprendizaje, su diversidad e inclusión, las opciones educativas y laborales, *su toma de decisiones* y su proyecto personal y profesional. Es una etapa educativa donde el alumnado debe realizar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada. La orientación académica y profesional debe ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo, a buscar opciones para después de la ESO, bachillerato y/o ciclos formativos, a decidir y configurar su itinerario académico y profesional (González-Benito y Velaz de Medrano, 2014; Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017, 2018). Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en este proceso y qué dificultades está encontrando el alumnado.

Una de las problemáticas con que se encuentra el alumnado en secundaria es la de afrontar los constantes procesos de toma de decisiones de tipo académico, personal y profesional para elegir la trayectoria educativa y profesional más adecuada. Para ello, se le ha de dotar de una formación que le permita desarrollar sus procesos de toma de decisiones y de transición y que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional. En definitiva, ésta es una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe afrontar un proceso de toma de decisiones de gran relevancia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada y, a su vez, dotarlo de las herramientas y competencias necesarias para garantizar su incorporación efectiva a la sociedad, al mundo profesional y laboral (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017). Y la ayuda en la *configuración del proyecto profesional* y en los *procesos de transición* por los que va a pasar durante su etapa formativa en secundaria (Figuera, 2006; Rodríguez Montoya, 2015; González Rodríguez, et al., 2019).

En esta etapa educativa el alumnado necesita saber qué quiere ser, qué quiere hacer con su vida, a qué quiere dedicarse, y por ello debe saber quién es y cómo es, qué le apasiona, qué se le da bien, en definitiva, encontrar su “elemento” (Robinson y Aronica, 2009, 2013), conseguir la información que necesita sobre las diferentes opciones tanto académicas como profesionales existentes y lanzarse a tomar decisiones importantes para su futuro. Para ello, ha de ser consciente de aquellos aspectos que juegan un papel importante en dicho proceso: en la *dimensión emocional* tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Emmerling y Cherniss, 2003; Brown, et al., 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Di Fabio y Kenny, 2011; Di Fabio, 2012; Lerner, et al., 2014; Di Fabio y Saklofske, 2014); en la *dimensión cognitiva* ha de tener en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan (Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Krumboltz, et al., 1986; Peterson, et al., 1991; Lent, et al., 1996; Schwenk, 2002; Oppenheimer y Evan, 2015; Lent y Brown, 2017); y la *dimensión social* con el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Chope, 2005; Nota, et al., 2007; Puffer, 2011; Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Lim y You, 2019). Diferentes investigaciones contemplan la implicación de estas tres dimensiones en el proceso de la toma de decisiones (Kidd, 2011; Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Keelin, et al., 2019).

La toma de decisiones debe entenderse como un proceso continuo de carácter cognitivo, emocional y social. Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006) destacan una serie de aspectos que se habrán de tener en cuenta en una adecuada toma de decisiones: a) se ha de decidir en

un tiempo y/o momento determinado; b) constituye una situación de cambio y/o ruptura con lo anterior y, para ello, uno se ha de preparar previamente; c) se plantean diferentes alternativas que el que toma decisiones necesita conocer; d) se requiere de una plena implicación por parte del interesado, porque él y sólo él tiene que afrontar dicho proceso; e) supone un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, se ha de estar constantemente tomando decisiones; f) implica una adaptación personal y social a la nueva situación; g) comporta momentos críticos: preparación (antes), puesta en ejecución (durante) y seguimiento (después); h) se ponen en juego tres dimensiones: cognitiva (competencias para saber tomar una decisión), emocional (competencias afectivo-emocionales) y social (tener en cuenta a los que nos rodean); i) es preciso describir los sentimientos, emociones y evitar los que sean negativos (regulación emocional); j) y se ha de evitar tanto la impulsividad como la inhibición (autocontrol), se ha de ser reflexivo durante todo el proceso de toma de decisiones.

Estos mismos autores señalan que la toma de decisiones vocacional es un proceso complejo en el que intervienen una serie de factores que determinan el éxito del proceso. Estos factores son los siguientes:

- *De tipo personal*: la autoestima y autoconfianza, los valores, la personalidad, las aptitudes, las experiencias, la conciencia de las emociones, la gestión emocional, etc.
- *De tipo motivacional*: las preferencias, las expectativas, las aspiraciones, los intereses, la satisfacción, etc.
- *De tipo académico*: el rendimiento, la duración de los estudios, la metodología de estudio, etc.
- *De tipo profesional*: salidas laborales, prestigio social, seguridad, salario, etc.
- *De tipo ambiental*: posibilidades del entorno, la situación económica, el apoyo y soporte familiar.

Igualmente, nos señalan una serie de aspectos que se asocian con la indecisión:

- *Ansiedad ante la decisión*: un nivel de ansiedad alto interfiere en la toma de decisiones.
- *Dudas sobre las propias posibilidades*: si la persona que decide no conoce sus puntos fuertes y débiles, no podrá hacer una adecuada toma de decisiones.
- *Falta de información sobre sí mismo*: la falta de conocimiento de sí mismo y del conocimiento del entorno, dificulta el proceso de toma de decisiones.
- *Dificultades para analizar alternativas*: los sujetos que muestran dificultades para analizar y valorar las distintas alternativas no podrán afrontar correctamente su toma de decisiones.
- *Excesiva dependencia*: un sujeto que se muestra muy dependiente de las personas que le rodean, tendrá serias dificultades en la toma de decisiones.
- *Inmadurez*: Una escasa madurez, no facilita una buena toma de decisiones.

- *Multiplicidad de intereses y valores*: esta diversidad de intereses y valores dificulta la toma de decisiones.
- *Falta de autoconfianza en la toma de decisiones*: Una falta de autoconfianza puede generar dudas, vacilaciones e inseguridad a la hora de tomar la decisión.

En definitiva, los *factores* que determinan la toma de decisiones son: La realidad que envuelve al sujeto que ha de tomar la decisión; el conocimiento que ha de tener de sí mismo y de los demás; la información suficiente que debe tener sobre el problema a decidir; y los aspectos afectivo-emocionales que ha de tener presentes y que pueden ser favorecedores o no de la decisión. Como señala Álvarez-González, et al. (2007) la toma de decisiones es una de las dimensiones más relevantes en el desarrollo de la carrera de los adolescentes y jóvenes.

## **2.2. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA TOMA DE DECISIONES**

La intervención para la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso. La mayoría de los enfoques se han centrado en la dimensión racional y social de la toma de decisiones (*Modelos de Tiedeman y O'Hara, 1963; Super, 1977; Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Pelletier y Cols, 1991; Modelo IDEAL de Bransford & Stein, 1993; Lent, Brown y Hackett, 1996*, entre otros). Estos enfoques se centran exclusivamente en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones, pero olvidan las dimensiones afectivo-emocional y, en menor medida, la social. Finalmente han aparecido otros modelos como el de Álvarez-González (2005) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006) denominado *Modelo comprensivo para la toma de decisiones*, que, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional; el *Modelo DEF (Decision Education Foundation)* basado en seis elementos (Marco útil, alternativas creativas, información útil, valores claros, razonamiento profundo y compromiso para actuar). Cada uno de estos elementos se afrontan desde la dimensión racional y emocional. En este sentido, algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Keelin, et al., 2019) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales.

### **2.1.1. Enfoques clásicos**

La intervención para la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso. Estos enfoques se pueden agrupar en torno a dos tipos: los referidos a los problemas personales (*Modelo IDEAL de Bransford & Stein, 1993*) y los centrados en la elección profesional. Y éstos a su vez se podrían agrupar en dos modelos: *modelos descriptivos* que explican las diferentes maneras cómo las personas toman decisiones, considerándolo como un fenómeno natural (*Modelos de Tiedeman y O'Hara, 1963; Super, 1977; Pelletier y Cols, 1991*) y los *modelos prescriptivos* que pretenden capacitar en la toma de decisiones, enseñando los factores que intervienen y las estrategias a utilizar en todo el proceso, con el fin de ayudar a tomar decisiones acertadas (*Modelo de Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Holland, 1975, Lent, et al., 1996*, entre otros). Estos enfoques se centran exclusivamente en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones, pero olvidan las dimensiones afectivo-emocional y, en menor o mayor medida, la social. En la tabla 7 se describen algunos de estos enfoques:

Tabla 7. Algunos de los principales enfoques clásicos de la toma de decisiones

<b>Modelo de Tiedeman y O'Hara</b>	<b>Modelo de Super</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un modelo piramidal.</li> <li>- El proceso decisorio se concibe como un proceso dinámico.</li> <li>- Se estructura en dos niveles dicho proceso de toma de decisiones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación (exploración, cristalización, elección y clasificación)</li> <li>• Ejecución y ajuste (inducción, reformulación y mantenimiento)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El sujeto está constantemente tomando decisiones (mini y maxi decisiones).</li> <li>- Éste es un proceso donde el sujeto asume la responsabilidad de sus propias decisiones, no tiene un carácter prescriptivo.</li> <li>- La decisión consiste en la armonización del concepto de sí mismo y el concepto vocacional.</li> <li>- Esta armonización genera un marco de referencia que permite el desarrollar de la propia decisión.</li> </ul>
<b>Modelo de Gelatt</b>	<b>Modelo de Holland</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este modelo tiene un planteamiento evolutivo y secuencial.</li> <li>- Se estructura en cuatro fases:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósito u objetivo (necesidad de plantear la toma de decisiones con su objetivo)</li> <li>• Información (objetiva y suficiente)</li> <li>• Identificación de alternativas y posibles estrategias de ayuda (predicción de los posibles resultados, clarificación de valores y eliminación de alternativas)</li> <li>• Decisión propiamente dicha (definitiva o investigadora).</li> </ul> </li> </ul> <p>En 1977 Gelatt y cols. modifican el modelo y le denominan DECDE (<i>Data, evaluation, counseling, decisión, efectiveness</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concibe el modelo de toma de decisiones como un hecho puntual, no como un proceso.</li> <li>- Se centra en tres aspectos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se produce un ajuste entre el tipo de personalidad del sujeto y las características de la ocupación</li> <li>2. La toma de decisiones está condicionada por la interacción entre la personalidad y las características de la ocupación</li> <li>3. Y cuanto mayor sea el ajuste entre la personalidad y la ocupación, mejor será la toma de decisiones.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Modelo de Pelletier y cols.</b>	<b>Modelo de Lent, Brown y Hackett</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entiende la toma de decisiones como un proceso a lo largo de la vida.</li> <li>- Se estructura el proceso de la toma de decisiones en cuatro fases:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento de criterios como punto de partida (tomar conciencia de la decisión)</li> <li>2. Información (búsqueda de información)</li> <li>3. Evaluación (valoración de la información en función de los criterios adoptados)</li> <li>4. Decisión (ejecución de la decisión)</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La toma de decisiones se concibe como un proceso cíclico y continuado a lo largo de la vida.</li> <li>• En el proceso de toma de decisiones se basa en los siguientes aspectos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Determinantes personales</i> (inputs personales).</li> <li>2. <i>Determinantes contextuales</i> (influencias contextuales próximas a la conducta de elección).</li> <li>3. <i>Factores mediadores</i> (experiencias de aprendizaje, autoeficacia, intereses, expectativas de resultados, etc.)</li> <li>4. Este proceso de elección tiene en cuenta el background de oportunidades contextuales, autoeficacia, experiencias de aprendizaje, expectativas de resultados, intereses, habilidades y valores</li> </ol> </li> </ul>

<b>Modelo ideal de Bransford y Stein</b>	<b>Modelo de Krumboltz</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en la resolución de problemas.</li> <li>- Se estructura el proceso de la toma de decisiones en cinco fases:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I: Identificación del problema</li> <li>2. D: Definición y representación del problema</li> <li>3. E: Exploración de posibles estrategias</li> <li>4. A: Actuación, fundada en una estrategia</li> <li>5. L: Logros. Observación y evaluación de los efectos de nuestras actuaciones.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este modelo entiende la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje.</li> <li>- Es un modelo procesual y competencial denominado DECIDEE, que se estructura en siete fases:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. D: Definir bien la situación problemática</li> <li>2. E: Establecer un plan de acción</li> <li>3. C: Clarificar valores</li> <li>4. I: Identificar valores</li> <li>5. D: Descubrir resultados posibles</li> <li>6. E: Eliminar alternativas</li> <li>7. E: Empezar la acción.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Modelo cognitivo de Peterson, Sampson y Reardon</b>	<b>Modelo cognitivo CASVE (Sampson, Peterson, Lent y Readon)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo cognitivo de toma de decisiones.</li> <li>- Se estructura en cinco fases:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toma de conciencia de la existencia del problema: "comunicación"</li> <li>2. Análisis del problema: clarificación de variables intervinientes</li> <li>3. Síntesis: adelanto de soluciones</li> <li>4. Evaluación: cada solución es valorada desde diferentes criterios</li> <li>5. Ejecución: plan de acción y estrategias de llegar a la práctica.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo cognitivo de toma de decisiones.</li> <li>- Se estructura en cinco fases:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. C: Comunicación: captación del problema</li> <li>2. A: Análisis: elementos que intervienen e interrelacionan en el problema</li> <li>3. S: Síntesis: crear listas de alternativas posibles</li> <li>4. V: Valoración: examinar y priorizar alternativas</li> <li>5. E: Ejecución: puesta en marcha del plan de acción.</li> </ol> </li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Dentro de los modelos citados uno de los más utilizados en los centros educativos, y que ha fundamentado a un gran número de los programas de toma de decisiones publicados, es el modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz. Por este motivo vamos a tratar de profundizar en dicho modelo. Álvarez-González (2009) en un trabajo sobre modelos explicativos de la orientación profesional hace un estudio pormenorizado de este modelo (tabla 8). Para su estudio ha tenido en cuenta: **a) su teoría**, que se concreta en los supuestos básicos en los que se fundamenta el enfoque, sus aportaciones y limitaciones y las investigaciones que apoyan dichos supuestos; **b) su tecnología** o parte aplicada, es decir cómo afronta el diagnóstico, las técnicas e instrumentos para su aplicación, la relación personal, el tratamiento de la información y el proceso de la toma de decisiones donde se describen los siguientes aspectos de dicho modelo: supuestos básicos, aportaciones, limitaciones, investigaciones, diagnóstico, proceso de relación personal, técnicas de exploración, interpretación de la información y proceso de la toma de decisiones propiamente.

Tabla 8. Enfoque de Aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979, 1996)

<b>Categorías de aspectos que influyen en el proceso de toma de decisiones</b>	<p>1) <i>Los componentes genéticos y las habilidades especiales</i>: El individuo nace con una carga genética y la intervención de lo genético con el ambiente desarrolla una serie de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Más generales</i>: capacidades, inteligencia, aptitudes, memoria,</li> <li>- <i>Más específicas</i>: habilidad para la música, para la mecánica...</li> </ul> <p>2) Existen una serie de <i>condiciones y acontecimientos ambientales</i> que tienen una alta influencia en el proceso de la toma de decisiones.</p>
--	--

---

<p>3) La <i>experiencia de aprendizaje</i>: <b>a)</b> Aprendizaje instrumental (el individuo aprende actuando sobre el medio); <b>b)</b> aprendizaje vicario (aprendizaje por imitación de modelos reales o ficticios)</p> <p>4) <i>Destrezas para afrontar la toma de decisiones</i>: <b>a)</b> Reconocer una situación importante de decisión, tomando conciencia del problema;</p>	
<p><b>Aportaciones</b></p>	<p>Definir el problema de decisión de forma adecuada y realista; <b>c)</b> examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas; <b>d)</b> generar una gran variedad de alternativas; <b>e)</b> buscar la información necesaria para cada alternativa; <b>f)</b> determinar qué fuentes de información son fiables y realistas; <b>g)</b> organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque que aglutina los ingredientes para convertirse en un modelo integrador, ya que tiene en cuenta los factores personales, sociales y económicos.</li> <li>- Concibe la toma de decisiones como un proceso comprensivo a lo largo de la vida del individuo.</li> <li>- Es capaz de explicar cómo la situación cultural y ambiental influyen en estas experiencias de aprendizaje y cómo se desarrolla la toma de decisiones.</li> <li>- Se observa al individuo como una persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones.</li> <li>- El proceso de aprendizaje se puede iniciar muy temprano en el ámbito escolar a través de juegos y simulaciones</li> <li>- Propone un modelo de toma de decisiones, denominado "DECIDEE".</li> </ul>
<p><b>Limitaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centra prioritariamente en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones y, en menor medida, en la dimensión social.</li> <li>- No tiene en cuenta la dimensión afectivo-emocional. Como alternativa y tomando como base este enfoque, se ha desarrollado un modelo más comprensivo de toma de decisiones, basado en las dimensiones cognitiva, emocional y social (Álvarez-González, 2005; Álvarez-González y Rodríguez Moreno, 2006).</li> </ul>
<p><b>Investigaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este enfoque ha experimentado un gran número de investigaciones: <b>a)</b> Los supuestos de esta teoría en su mayoría han sido confirmados empíricamente; <b>b)</b> Todas las investigaciones pueden concretarse en tres grupos: <b>1)</b> Investigaciones que hacen referencia a la validación empírica de las proposiciones o supuestos teóricos; <b>2)</b> investigaciones de desarrollo de destrezas para afrontar la tarea de la toma de decisiones; <b>3)</b> investigaciones conducentes a comprobar los efectos del entrenamiento en la toma de decisiones. Concretamente Álvarez-González (1991) pudo comprobar que un programa de entrenamiento, basado en el modelo DECIDEE, mejora el proceso de toma de decisiones.</li> </ul>
<p><b>Diagnóstico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el punto inicial del proceso de orientación. Se trata de delimitar la situación de partida. Análisis de la congruencia entre el <i>determinante personal</i> (realidad personal) y el <i>determinante situacional</i> (realidad vocacional).</li> <li>- Este diagnóstico pretende determinar los estilos de decisión individual y la posterior evaluación para mejorar o revisar el proceso de la toma de decisiones, respecto a las metas vocacionales.</li> <li>- Tiene en cuenta las actitudes, valores, intereses, capacidades y aptitudes, experiencia previa, etc.</li> </ul>

---

T E C N O L O G Í A	<b>Proceso de relación personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plantea como un proceso individual, procesual y educativo (a lo largo de toda la vida, debiendo iniciarse en edades tempranas).</li> <li>- Relación personal de colaboración (no prescriptiva a menos que el sujeto sea inmaduro).</li> <li>- El orientador se presenta como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones y acompaña al sujeto en dicho proceso. El orientador estructura la relación de ayuda y conduce el proceso, pero el sujeto tiene la libertad y responsabilidad en la toma de decisiones.</li> </ul>
	<b>Técnicas de exploración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se propone el modelo "DECIDEE" con el cual el sujeto aprende imitando el modelo a través de juegos y simulaciones.</li> <li>- Al ser la conducta vocacional multidimensional, requiere de una variedad de instrumentos que permita obtener la máxima información.</li> <li>- La entrevista como una técnica de evaluación subjetiva. Tiene una finalidad de colaboración en el proceso de ayuda (no directiva ni totalmente estructurada).</li> </ul>
	<b>Interpretación de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La interpretación de la información la realiza el sujeto.</li> <li>- En caso de que el sujeto sea inmaduro, requerirá la orientación y ayuda del profesional que le permita analizar, interpretar y determinar la viabilidad de las estrategias y alternativas para la toma de decisiones.</li> </ul>
	<b>Proceso de toma de decisiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la meta, el objetivo último de este enfoque</li> <li>- El sujeto realiza la toma de decisiones siguiendo las fases del proceso.</li> <li>- Esta toma de decisiones es procesual y competencial.</li> </ul>

---

Este modelo DECIDEE entiende la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje donde el orientador es considerado como un educador que coordina y estructura dicho proceso. Consta de las siguientes fases:

1. *Definir bien la situación problemática.* Explicitar lo que se desea y el tiempo límite para tomar la decisión.
2. *Establecer un plan de acción.* En esta fase se han de describir las acciones necesarias para tomar la decisión; se ha de planificar cuando se hará cada actividad y se ha de estimar el tiempo que se dedicará a cada etapa o fase.
3. *Clarificar valores.* Clarificar los valores y considerar los beneficios.
4. *Identificar alternativas.* Barajar las diferentes opciones y alternativas.
5. *Descubrir resultados posibles.* Comparar las diferentes opciones.
6. *Eliminar alternativas.* Descartar aquellas alternativas que no responden a las necesidades planteadas.
7. *Empezar la acción.* Llevar a cabo la opción elegida.

Para cada una de estas fases se plantean una serie de preguntas (Tabla 9).

Tabla 9. Preguntas a plantear en cada fase.

<b>¿Qué preguntas podemos hacernos en cada una de estas fases?</b> (Álvarez-González y Rodríguez Moreno, 2006, p. 20)
1. Definir el problema:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿En qué consiste esta decisión?</i></li> <li>- <i>¿Quién está implicado en ella?</i></li> <li>- <i>¿Cuál es la dificultad más grande?</i></li> <li>- <i>¿Por qué es necesario tomar la decisión?</i></li> </ul>
2. Establecer el plan de acción:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué estoy decidido a hacer?</i></li> <li>- <i>¿Qué es lo que soy capaz de conseguir?</i></li> <li>- <i>¿Qué limitaciones tengo de tiempo, libertad, recursos, dinero, etc.?</i></li> <li>- <i>¿Qué riesgos soy capaz de asumir?</i></li> </ul>
3. Conocer quién soy y clarificar mis valores:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles?</i></li> <li>- <i>¿Qué habilidades específicas tengo que poseer?</i></li> <li>- <i>¿Qué cosas son las que yo valoro?</i></li> <li>- <i>¿Son las mismas que valoran los demás?</i></li> <li>- <i>¿Cuáles son mis preferencias e intereses?</i></li> <li>- <i>¿Qué preparación necesito?</i></li> </ul>
4. Investigar diferentes alternativas:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué opciones tengo?</i></li> <li>- <i>¿Cuál/es me interesa/n más y cuál/es me interesa/n menos?</i></li> <li>- <i>¿Cuáles son todas las alternativas posibles?</i></li> <li>- <i>¿Qué es lo que más me interesa, me conviene y soy capaz de afrontar?</i></li> </ul>
5. Descubrir los riesgos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué podría ocurrirme si tomara esa decisión?</i></li> <li>- <i>¿Qué resultados puedo prever?</i></li> <li>- <i>¿Qué resultados pueden prever los demás de mí?</i></li> <li>- <i>¿Quién deberá pagar mis errores?</i></li> <li>- <i>¿Quién tiene la responsabilidad de mis decisiones?</i></li> </ul>
6 y 7. Eliminar alternativas y decidir:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Esta opción satisfará mis valores y preferencias?</i></li> <li>- <i>¿Es la opción que más me conviene?</i></li> <li>- <i>¿Es la opción que coincide más con lo que yo quiero?</i></li> <li>- <i>¿Cómo empezaré hacerlo?</i></li> <li>- <i>¿Qué ayuda necesito?</i></li> <li>- <i>¿Es el mejor momento para afrontar la decisión?</i></li> </ul>

Se ha podido confirmar en diferentes estudios (Álvarez-González, 1991; Pascale y Pascale, 2007; Oppenheimer y Evan, 2015) la aplicabilidad de este modelo. El sujeto puede aprender a tomar decisiones de una forma racional a través de un entrenamiento de simulación que permite incidir en aquellas estrategias cognitivas de toma de decisiones.

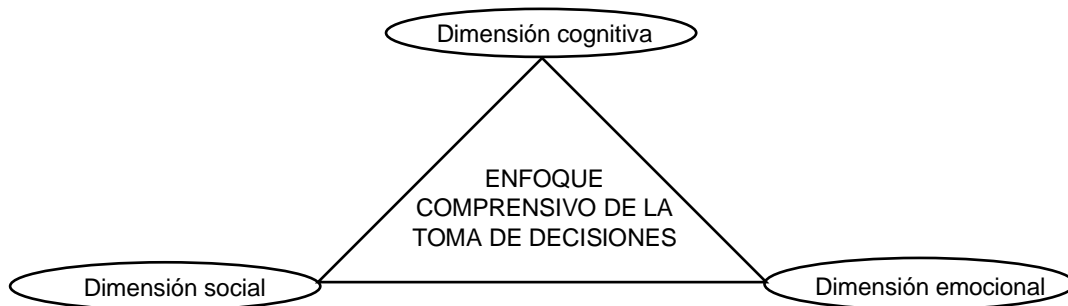


### 2.1.2. Enfoques emergentes

- *Modelo comprensivo de toma de decisiones* de Álvarez-González (2005a) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006)

Han surgido otros modelos como el de Álvarez-González (2005a); Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006), denominado *modelo comprensivo para la toma de decisiones*, que, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional (Figura 3).

Figura 3. Dimensiones del enfoque comprensivo de la toma de decisiones.



Para afrontar de forma plena el proceso de la toma de decisiones vocacional, se han de tener en cuenta tres dimensiones:

#### *Dimensión cognitiva:*

Esta dimensión aporta a la persona que decide una serie de habilidades cognitivas que le preparen para saber tomar decisiones:

- *El conocimiento de sí mismo.* El sujeto necesita conocer sus intereses, sus valores, sus aptitudes, sus expectativas, sus experiencias, sus estilos cognitivos, etc.
- *El conocimiento de los demás.* Ha de desarrollar competencias interpersonales que le permitan conectar con aquellas personas que, en un momento determinado, le puedan ayudar en su proceso de decisión.
- *Información adecuada sobre el problema a decidir.* Ha de barajar todas aquellas alternativas que es necesario tener en cuenta para efectuar una decisión adecuada.
- *Habilidad para evaluar y organizar la información relevante.* Saber analizar de forma correcta y objetiva las diferentes alternativas que van a ser imprescindibles en la decisión.
- *Habilidad o eficacia para resolver problemas.* Estar en posesión de las competencias básicas para afrontar con éxito la toma de decisiones.

*Dimensión emocional:*

Esta dimensión contempla una serie de aspectos de carácter emocional que están presentes en la decisión y que se han de tener en cuenta, porque su dominio puede hacer más fácil y, a la vez, consistente la toma de decisiones. Se ha podido confirmar que, en una toma de decisión, tiene tanto peso la emoción como la cognición (Gomes Cordeiro, 2016; Wichary, et al., 2016; Nelson, et al., 2018; Keelin, et al., 2019). No es suficiente con conocer las diferentes fases que se han de seguir en dicho proceso, sino que es necesario tomar conciencia de la importancia de:

- *La autoestima y la confianza en sí mismo:* Una adecuada valoración de sí mismo e igualmente una suficiente y correcta confianza en sí mismo.
- *Certeza en la elección:* Estar plenamente seguro de la decisión tomada.
- *El tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.*
- *El manejo y regulación de las propias emociones,* gestionar las emociones negativas (ansiedad, miedo, temor, tristeza, ira, vergüenza, estados depresivos, etc.).
- *El control de la ansiedad ante la elección* como un requisito básico e imprescindible.
- *La resolución de conflictos psicoemocionales:* carencia de intereses, falta de confianza en sí mismo, falta de identidad personal y profesional, sentimientos de conflicto, miedo a tener éxito, miedo a fracasar, etc.

*Dimensión social:*

Se debe tomar conciencia de que en toda toma de decisiones se está implicando a los que nos rodean (padres, esposo/a, compañero/a, orientador, etc.). Son personas con las que se ha de contar en nuestro proceso de toma de decisiones. Concretamente en esta dimensión se han de desarrollar una serie de competencias interpersonales y para ello hemos de recibir el apoyo de las personas que nos rodean:

- *Apoyo del contexto.* Las posibilidades que nos ofrece el entorno, el nivel cultural y clase social de los que nos rodean.
- *Apoyo afectivo y respaldo familiar.* La familia no ha de imponer la decisión, sino dar el apoyo y la comprensión necesaria para hacerla más fácil y llevadera.
- *Apoyo económico.* Conocer el apoyo económico disponible para valorar si ello posibilita o dificulta determinadas opciones a la hora de tomar la decisión.
- *Dominio de las habilidades sociales básicas* (escuchar, pedir disculpas, despedirse, etc.).
- *Respeto por los demás* (aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas).
- *Comunicación receptiva* (capacidad para atender a los demás) y *comunicación expresiva* (capacidad para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad).

- *Compartir emociones* positivas y sinceras en los momentos de decisión.
- *Comportamiento prosocial y cooperación* (mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás).
- *Asertividad* (mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos).

Para cada una de las dimensiones se plantean una serie de preguntas (Tabla 10).

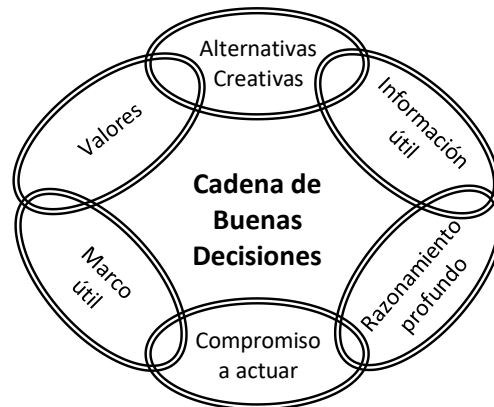
Tabla 10. Preguntas a plantear en cada dimensión.

<b>¿Qué preguntas podemos hacernos en cada una de estas dimensiones?</b>
<p>1. Dimensión cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cuál es la dificultad más grande con la que se encuentra la persona que decide?</i></li> <li>- <i>¿Cuáles son sus puntos fuertes y débiles?</i></li> <li>- <i>¿Qué le apasiona?</i></li> <li>- <i>¿Hay alguna relación entre lo que se le da bien (aptitudes) y lo que le agrada (actitud)?</i></li> <li>- <i>¿Qué conocimientos tiene de las personas que le pueden ayudar?</i></li> <li>- <i>¿Dispone de toda la información que necesita para afrontar la decisión?</i></li> <li>- <i>¿Sabe organizar y evaluar adecuadamente esa información?</i></li> <li>- <i>¿Cuál sería la mejor opción a tomar?</i></li> </ul>
<p>2. Dimensión emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Tiene una adecuada valoración y confianza en sí mismo?</i></li> <li>- <i>¿Es consciente de sus propias emociones y las de los demás?</i></li> <li>- <i>¿Cómo se siente? Y los demás ¿cómo se sienten?</i></li> <li>- <i>¿Gestiona adecuadamente las emociones negativas como la ansiedad, el miedo, el temor, la tristeza, la ira, la vergüenza, etc.?</i></li> <li>- <i>¿Es capaz de controlar dichas emociones negativas ante la decisión?</i></li> </ul>
<p>3. Dimensión social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿En su decisión tiene presente las posibilidades del entorno y de los que le rodean?</i></li> <li>- <i>¿Tiene el apoyo de la familia y de los verdaderos amigos?</i></li> <li>- <i>¿Sabe escuchar a los demás y valorar sus aportaciones?</i></li> <li>- <i>¿En todo momento muestra actitudes de amabilidad y respeto mutuo?</i></li> <li>- <i>¿Mantiene un comportamiento equilibrado para defender y expresar sus opiniones y sus sentimientos?</i></li> </ul>

- *Modelo DEF (Decision Education Foundation)*

El modelo DEF (*Decision Education Foundation*) de Palo Alto (California) se basa en seis elementos (Marco útil, alternativas creativas, información útil, valores claros, razonamiento profundo y compromiso para actuar). Estos elementos son como argollas de una cadena (cadena de buenas decisiones). Cada una de estas argollas se afrontan desde la dimensión racional y emocional (Keelin, et al., 2019) (Figura 4).

Figura 4. Estructura del modelo DEF



Nota. Adaptado de Modelo DEF, (Keelin, et al., 2019)

Comentemos brevemente cada uno de estos seis eslabones de la cadena que conforman el proceso de toma de decisiones:

#### 1. Marco útil

En este primer eslabón se clarifica la situación o problema que se ha de afrontar. Se ha de responder a la pregunta: ¿qué es lo que se va a decidir? Se trata de enmarcar y acotar el problema a decidir, desde la perspectiva racional y emocional. En este proceso de decisión se ha de producir un equilibrio entre la razón y la emoción. Igualmente, se ha de involucrar a todas aquellas personas que puedan contribuir a generar ese marco útil, imprescindible en toda decisión.

#### 2. Valores claros

En una decisión es importante clarificar los valores, deseos, necesidades, gustos, preferencias, etc., y responder a la pregunta: ¿qué valor es más importante para mí a la hora de tomar la decisión? Como señala Bisquerra (2020) los valores son los que pueden establecer la diferencia en mis decisiones. Estos valores son los que nos permiten valorar las consecuencias, los riesgos que se derivan de una decisión; en definitiva, lo que se quiere, lo que importa a la persona, lo que guía para a la acción.

#### 3. Alternativas creativas

En toda toma de decisiones se han de buscar y presentar las diferentes alternativas para la resolución del problema objeto de estudio. Se han de generar el mayor número de alternativas, si queremos afrontar la toma de decisiones con garantías de éxito. Para ello, además de uno mismo, se ha de acudir a otras personas (familia, tutor y orientador del centro, personas expertas en el tema) para que nos proporcionen otras estrategias que nosotros no habíamos contemplado. En definitiva, hemos de formular el mayor número de alternativas creativas.

#### 4. Información útil

Se ha de recabar información útil que nos permita hacer juicios de valor y poder anticipar las consecuencias de las diferentes alternativas que se presentan antes de decidir. La información si quiere ser útil, ha de proceder de fuentes fidedignas, evitando las informaciones erróneas,

poco fiables e incompletas. Una información útil es imprescindible para efectuar una adecuada decisión. Se han de aprovechar las diferentes fuentes de información (bibliotecas especializadas, revistas, libros, redes sociales, internet, personas expertas en el tema, etc.).

### 5. *Razonamiento profundo*

En toda toma de decisiones se han de sopesar los pros y contras de cada alternativa, teniendo en cuenta los riesgos y los valores. Se ha de razonar cada alternativa mediante la explicación, la justificación y quedarse con aquella que nos ofrece mejores garantías de éxito y consideramos que es la más apropiada, la mejor alternativa.

### 6. *Compromiso a actuar*

En este último eslabón de la cadena se trata de adoptar la decisión de actuar, de hacer efectiva la decisión. Se ha de estar preparado para asumir los cambios que se van a producir y superar los obstáculos y consecuencias que se puedan presentar en este recorrido, hasta llegar a buen puerto.

Para cada uno de estos eslabones de la cadena se plantean una serie de preguntas (Tabla 11).

Tabla 11. *Preguntas a plantear en cada eslabón.*

<b>¿Qué preguntas podemos hacernos en cada una de estas fases?</b> (Bisquerra, 2020, p. 8-13)
<p>1. Marco útil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué es lo que necesito? ¿Que no es? ¿Cuál es el problema exactamente?</i></li> <li>- <i>¿Es esto parte de una decisión mayor? ¿Tengo que encarar el tema ahora, o puede esperar?</i></li> <li>- <i>¿Estoy abarcando demasiado terreno?</i></li> <li>- <i>¿Por qué vale la pena encarar este problema conscientemente ahora?</i></li> <li>- <i>¿Como puedo ver este problema en forma diferente?</i></li> <li>- <i>¿En qué tiempo necesito llegar a una decisión? ¿Qué pasa si no tomo una decisión en el plazo oportuno?</i></li> </ul> <p>Algunas preguntas para el razonamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Por qué es difícil resolver este problema?</i></li> <li>- <i>¿Qué factores están involucrados?</i></li> <li>- <i>¿Qué es lo que estoy dando por hecho?</i></li> </ul> <p>Preguntas en la perspectiva emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cómo enmarcaría esta situación otra persona a quien tengo admiración y confianza?</i></li> <li>- <i>¿De quién es la elección?</i></li> <li>- <i>¿Es una decisión solamente mía?</i></li> <li>- <i>¿Quién debe involucrarse para llegar a una decisión que tenga sentido y permita que nos sintamos bien?</i></li> <li>- <i>¿Si veo la respuesta claramente, hay algo que me puede dificultar tomar la decisión y actuar en consecuencia?</i></li> </ul> <p>2. Valores claros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cuáles son las consecuencias posibles de cada decisión?</i></li> <li>- <i>¿Qué es lo que realmente me importa?</i></li> <li>- <i>¿En qué medida realmente lo quiero?</i></li> <li>- <i>¿Qué estoy dispuesto a dar a cambio?</i></li> <li>- <i>¿Como afecta esta situación a mis objetivos en general?</i></li> </ul>

Algunas preguntas para el razonamiento:

- *¿Puedo explicar como el futuro está asociado a cada alternativa, o no?*
- *¿Puedo explicar lo mucho que daría por algo con tal de obtenerlo? Por ejemplo, ¿cuánto pagaría de garantía por un automóvil usado?*

Preguntas en la dimensión emocional:

- *¿He considerado el impacto de mi decisión sobre las personas queridas?*
- *¿Los valores que expreso son consistentes con mi conciencia?*

3. Alternativas creativas:

- *¿Cómo puedo elaborar una lista completa de alternativas posibles?*
- *¿Hay alguna alternativa, potencialmente buena, que no está en la lista?*
- *¿Qué otras alternativas pueden considerar otras personas que yo no haya visto?*
- *¿Tengo el consejo de quienes me pueden ayudar a crear las mejores alternativas?*
- *¿Son lógicas mis alternativas? Por ejemplo, ¿incluyen no hacer nada por ahora y reconsiderar la decisión en un tiempo prudencial?*

Algunas preguntas de carácter emocional son:

- *¿Mis alternativas toman en consideración a las personas queridas?*
- *¿Mi listado de alternativas considero que está completo?*
- *¿Qué otra alternativa podría considerar si no tuviese miedo?*
- *¿Qué haría en mi lugar alguna persona que quiero y admiro?*

4. Información útil:

- *¿Qué necesito saber para tomar buenas decisiones en esta situación?*
- *¿Cómo podría obtener la información necesaria?*
- *¿Creo en la información de que dispongo?*
- *¿Las fuentes de información de que dispongo son fiables, o son más bien prejuiciosas?*

Algunas preguntas para la reflexión:

- *¿Cuáles son los resultados potenciales de cada alternativa?*
- *¿Qué probabilidad hay para cada alternativa?*
- *¿Valdría la pena recoger más información antes de decidir?*

Algunas preguntas emocionales:

- *¿Quién sabe más acerca de este tema?*
- *¿Quién me puede ayudar a encontrar la salida?*
- *¿Quién me puede conseguir la información que necesito?*

5. Razonamiento profundo:

- *¿Cuál es la estrategia más apropiada para seleccionar la mejor alternativa (en el momento de elegir estudios o profesión)?*
- *¿El análisis y la selección entre las alternativas es consistente con la información disponible y con mis valores?*
- *¿Puedo explicar esta elección a otras personas y justificarla?*
- *¿Debo eliminar alguna alternativa por valores éticos?*

Algunas preguntas para la reflexión personal:

- *¿Por qué la mejor alternativa es esta?*
- *¿Qué hay que hacer para cambiar a otra alternativa? ¿Puedo hacerlo?*
- *¿He utilizado la probabilidad para describir la incertidumbre en cada alternativa? Puede ser útil hacer un listado de probabilidades positivas y negativas para cada alternativa.*

Preguntas de carácter emocional:

- *¿Estará de acuerdo con mi razonamiento la gente en quien confío, respeto y admiro?*
- *¿Es la respuesta correcta?*
- *Si no lo es, ¿por qué?*

## 6. Compromiso a actuar:

- ¿Lo quiero hacer?
- ¿Estoy preparado para actuar?
- ¿Tengo los medios necesarios para hacerlo?

## Preguntas para la reflexión mental:

- ¿Qué me puede frenar de seguir con mi decisión?
- ¿Estoy preparado para las consecuencias que se puedan derivar?
- ¿Tengo un buen plan de acción?
- ¿Tengo previsto cómo medir la evolución y el progreso sistemáticamente?

## Preguntas en la dimensión emocional:

- ¿Qué temores me impiden poner en práctica la decisión?
- ¿He aceptado las consecuencias que se puedan derivar?
- ¿Estoy preparado para el cambio interno que supone pasar de la decisión a la ejecución?
- ¿Otras personas me asistirán al ejecutar mi decisión, o no?
- ¿Estoy preparado para lidiar con ello?

### 2.3. ENFOQUE ADOPTADO EN ESTE ESTUDIO

El enfoque adoptado en esta investigación se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González (2005a) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *cognitiva*, *emocional* y *social*. La dimensión cognitiva está basada en los planteamientos de Krumboltz (1979, 1996) y Oppenheimer y Evan (2015), la dimensión emocional en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), Bisquerra (2009), Di Fabio (2012), Lerner, et al. (2014), López, et al. (2018) y la dimensión social en el papel de las personas que rodean al sujeto que decide (Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Kim, et al., 2016; Slesman and Coulon, 2017; Lim y You, 2019). Este modelo, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional. En este sentido, algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Brown, et al., 2003; Di Fabio y Blustein, 2010; Di Fabio y Kenny, 2012; Wichary, et al., 2016; Hendricks y Buchanan, 2016; Hadi, 2017; Santos, et al., 2018; Eberhardt, et al., 2019; Keelin, et al., 2019) sostienen que en los procesos de toma de decisiones tienen mayor influencia los factores emocionales que los racionales.

En la tabla 12 se describen cada una de las dimensiones con sus diferentes aspectos (Tabla 12):

Tabla 12. Dimensiones de la escala con sus indicadores.

DIMENSIÓN EMOCIONAL	
ASPECTOS DIMENSIONALES	DESCRIPCIÓN
<b>Conciencia emocional</b>	Entender y comprender las propias emociones y establecer diferencias entre pensamientos, sentimientos y conductas.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada en un proceso de toma de decisiones. (Autorregular las emociones negativas y autogenerar emociones positivas).

<b>Autonomía emocional</b>	Capacidad para conocerse mejor, tener una adecuada valoración de sí mismo y autoconfianza (autogestión personal)
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.
<b>Certeza en la elección</b>	Estar plenamente seguro de la decisión tomada.

---

**DIMENSIÓN COGNITIVA**

---

<b>ASPECTOS DIMENSIONALES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Planificación de la decisión</b>	Tiempo que se va a disponer para llevar a cabo la toma de decisiones, recogida de la información necesaria, búsqueda de alternativas, evaluación de las mismas, eliminación de las opciones que menos interesan.

---

**DIMENSIÓN SOCIAL**

---

<b>ASPECTOS DIMENSIONALES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Papel/ apoyo del entorno</b>	Las posibilidades que ofrece el entorno que rodea al sujeto que decide: centro educativo, tutor, orientador (psicopedagogo/a), amigos, etc.
<b>Papel y apoyo de la familia</b>	Tener el apoyo y la comprensión necesaria de la familia para hacer más fácil y llevadera la toma de decisiones.

---

## 2.4. LA IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA TOMA DE DECISIONES

Como señala Bisquerra (2000) la educación se ha centrado, casi en exclusividad, en el desarrollo cognitivo, olvidándose de aspectos relacionados con la dimensión emocional. Por otro lado, somos conscientes que la educación debe orientarse al pleno desarrollo personal del alumnado, facilitándole una formación integral que le prepare para la vida. Esta formación integral implica no sólo el desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo emocional. Y el vehículo para atender esta necesidad emocional la encontramos en la *educación emocional*, que permite un mejor conocimiento de los aspectos emocionales, tan necesarios en esa nueva concepción de la educación.

La educación, a través del desarrollo de competencias emocionales, puede ayudar al alumnado a aumentar su bienestar personal, social, y a afrontar los retos que se le planteen en su vida cotidiana. La tutoría es un buen espacio para trabajar la educación emocional a través de las cinco competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda y Filella, 2019), que se exponen en la tabla 13.

Tabla 13. *Competencias emocionales.*

<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES</b>	
<b>Conciencia emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de consciencia de las propias emociones (autoconsciencia)</li> <li>- Toma de consciencia de las emociones de los demás (consciencia social)</li> <li>- Percibir la respuesta neurofisiológica de las emociones (consciencia corporal)</li> <li>- Percibir, identificar, distinguir</li> <li>- Dar nombre a las emociones</li> <li>- Comprender las causas y consecuencias de las emociones</li> </ul>



---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de consciencia de la interacción entre emoción-pensamiento-comportamiento</li> <li>- Diálogo interno</li> <li>- Consciencia empática</li> <li>- Detectar creencias y valores</li> <li>- Consciencia ética y moral</li> <li>- Consciencia plena</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión emocional regulada</li> <li>- Autogenerar emociones positivas</li> <li>- Regulación de la impulsividad</li> <li>- Tolerancia a la frustración</li> <li>- Regulación de la ira (agresividad)</li> <li>- Gestión del estrés</li> <li>- Resiliencia</li> </ul>
<b>Autonomía emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconocimiento</li> <li>- Autoaceptación</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Autoconfianza</li> <li>- Autoeficacia emocional</li> <li>- Automotivación</li> <li>- Autorrealización</li> <li>- Empoderamiento</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades sociales básicas y complejas</li> <li>- Escucha activa y empática</li> <li>- Respeto</li> <li>- Comunicación (receptiva y expresiva)</li> <li>- Comunicación no violenta</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Colaboración y cooperación</li> <li>- Prevención y gestión de conflictos</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Negociación</li> <li>- Liderazgo emocional</li> <li>- Gestión del clima emocional</li> <li>- Compartir emociones</li> <li>- Prosocialidad</li> <li>- Análisis crítico de normas sociales</li> <li>- Prevenir la dependencia y la desvinculación emocional</li> </ul>
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Practicar fortalezas y virtudes</li> <li>- Bondad y gratitud</li> <li>- Compromiso</li> <li>- Actitud positiva</li> <li>- Buscar ayuda y recursos</li> <li>- Proponerse objetivos adaptativos</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Juicio crítico</li> <li>- Apreciar las emociones estéticas</li> <li>- Optimismo y sentido del humor</li> <li>- Fluir</li> <li>- Gestión del bienestar emocional</li> </ul>

---

En Álvarez-Justel y Álvarez-González (2015) se recogen un gran número de programas de educación emocional, que desarrollan las diferentes competencias emocionales en la educación secundaria.

Se cuenta ya con un conjunto importante de estudios que aportan evidencia que la educación emocional ejerce una gran influencia en la mejora de las relaciones interpersonales, en el clima de clase, en el rendimiento académico, en los procesos de aprendizaje, en la disciplina, en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones (Durlak, et al., 2015; Ros, et al., 2015; Keefer, et al., 2018; Panayiotou, et al., 2019).

### *La dimensión emocional en la toma de decisiones*

Diferentes estudios han destacado la relevancia que tiene la dimensión emocional en los procesos de toma de decisiones, destaquemos algunos:

- Mayer y Salovey (1997) sugieren que las emociones están íntegramente vinculadas a la toma de decisiones, más que la propia cognición.
- Simon (1998) en un trabajo sobre la participación emocional en la toma de decisiones, nos presenta los resultados de diferentes investigaciones de tipo neurofisiológico y neuropsicológico donde se confirma la participación de las emociones en los mecanismos y procesos de decisión.
- Emmerling y Cherniss (2003) en un artículo sobre la inteligencia emocional y el proceso de elección de la carrera, confirmaron que existía una interdependencia de la emoción y la cognición en el proceso de toma de decisiones y sugieren algunos de los efectos de las emociones en el proceso de toma de decisiones vocacional. Y consideran que la teoría de la inteligencia emocional contribuiría a una mejor comprensión del proceso de toma de decisiones vocacional.
- Brown, et al. (2003) destacan el rol de la inteligencia emocional en el proceso de toma de decisiones vocacional. Los estudiantes que muestran una alta regulación de sus emociones están en mejores condiciones de afrontar su proceso de toma de decisiones vocacional.
- Di Fabio (2012) sostiene que la inteligencia emocional es una nueva variable innovadora en el proceso de toma de decisiones vocacional.
- Lerner, et al. (2014) en su estudio sobre emoción y la toma de decisiones, su investigación revela que las emociones constituyen un poder omnipresente y una energía como conductoras previsibles de la toma de decisiones. Para ello, propone un modelo de toma de decisiones que incluyen “input” emocionales e “inputs” cognitivos.
- Wichary, et al. (2016) en su estudio sobre las influencias del estrés emocional en la toma de decisiones, confirman que el estrés emocional puede impactar en la toma de decisiones a través de la búsqueda de la información vocacional y a través de la selección de estrategias de decisión.

- Santos, et al. (2018) en un trabajo sobre la inteligencia emocional y las dificultades en la toma de decisiones vocacional, llegan a la conclusión que las habilidades de la inteligencia emocional son la clave para la toma de decisiones. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones que muestran que una deficiente inteligencia emocional tiene un fuerte impacto en las dificultades en la toma de decisiones.
- Álvarez-Justel (2021) en su último trabajo sobre la construcción y validación de la escala de toma de decisiones (ETDC-S), los resultados muestran que la dimensión emocional influye decisivamente en el proceso de toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria.

A la luz de estas evidencias queda patente la relevancia e implicación que tiene la dimensión emocional en un adecuado proceso de toma de decisiones vocacional.

## 2.5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El alumnado de secundaria, en su proceso de desarrollo personal, académico, profesional y social, toma constantemente decisiones de tipo personal y académico. Para ello, es imprescindible prepararlo a través de una adecuada orientación académica y profesional. Ésta no es una tarea sencilla por la dificultad que entraña y porque incluye una serie de aspectos a tener en cuenta en el momento de afrontar dicho proceso de toma de decisiones. Es un proceso complejo donde interactúan diferentes factores de carácter cognitivo, emocional y social, si se quiere asumir de forma plena y comprensiva. Por lo tanto, la toma de decisiones es todo un proceso continuo en el cual se plantean momentos críticos (antes, durante y después), que requiere de una implicación por parte de quien tiene que tomar la decisión y supone un cambio y adaptación a la nueva situación.

El desarrollo de este tema, para su mayor comprensión, se ha concretado en una serie de apartados:

- En primer lugar, se ha señalado la importancia de la toma de decisiones académica y profesional en este nivel educativo, donde el alumnado ha de llevar a cabo decisiones de gran trascendencia para su proyecto personal y profesional y, a corto plazo, el tener que elegir la trayectoria educativa más adecuada.
- Para llevar a cabo la toma de decisiones se requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso decisorio. En este apartado se presentan algunos de los principales enfoques teóricos, agrupados en enfoques clásicos y enfoques emergentes. Dentro de los *enfoques clásicos*, se ha hecho hincapié en el modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz, por considerar que es uno de los más utilizados y lo avalan un gran número de investigaciones, concretamente en lo que se refiere a su aplicabilidad y utilidad. Estos enfoques clásicos se han centrado en las dimensiones cognitiva y social, obviando la dimensión emocional. Y en cuanto a los *enfoques emergentes*, se han destacado los modelos: modelo comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González y Rodríguez Moreno y el modelo DEF (*Decision Education Foundation*) de Palo Alto (California). Ambos modelos consideran no sólo las dimensiones cognitiva y social, sino la dimensión emocional. Termina este apartado presentando el enfoque que se ha adoptado para esta tesis. Éste es una adaptación del modelo comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González y Rodríguez

Moreno y contempla las dimensiones cognitiva, emocional y social. En este sentido, diferentes estudios han podido confirmar, que en la decisión tiene más peso la emoción que la cognición.

- En el último apartado, se ha querido profundizar en la relevancia de la dimensión emocional en la toma de decisiones y su implicación en dicho proceso. Todo ello, avalado por diferentes estudios que confirman la presencia de esta dimensión en el proceso decisorio.

### 3. VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES

En esta tesis, además de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, se han tenido en cuenta una serie de *variables sociodemográficas* como el género, curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato), tipo de centro (público y concertado), la formación de la familia (nivel de estudios y profesión); junto con otras *variables asociadas* a la toma de decisiones como los estilos de decisión (racional, intuitivo y dependiente), la autoestima (general, académica, emocional y social), el estrés (estrés percibido), la autoconfianza en la toma de decisiones (confianza en las capacidades propias de toma de decisiones) y la conducta exploratoria (búsqueda y análisis de aspectos relacionados con las diferentes opciones académicas, profesionales y ocupacionales). Diferentes estudios avalan la presencia de estas variables y su importancia en el proceso de toma de decisiones: *género* (Rodríguez, et al., 2006; Lozano y Repetto, 2007; Santana, et al., 2012; Reiter, 2013; Hill y Giles, 2014; Byrne y Worth, 2016; Vázquez y Blanco, 2019); *curso académico* (Lozano y Repetto, 2007; Vázquez y Blanco, 2019); *nivel de estudios de la familia* (Yayla y Bacanlı, 2011; Xing y Rojewski, 2018; Abdinoor e Ibrahim, 2019); *estilos de decisión* (Curseu y Schruijer, 2012; Hamilton, Shih y Mohamed, 2016; Geisler y Allwood, 2018; Palmiero, et al., 2020); *autoestima* (Santana, et al., 2009; Montgomery y Goldbach, 2010; San Martín y Barra, 2013; Shafir, et al., 2017); *estrés* (Remor y Carrobbles, 2001; Regueiro y León, 2003; Wichary, et al., 2016; Simonovic, et al., 2017); *autoconfianza en la toma de decisión* (Carbonero y Merino, 2003; Luna y Laca, 2014; Chiesa, et al., 2016); y *conducta exploratoria* (Dzinban, et al., 1994; Álvarez-González, et al., 2007; Cheung y Jin, 2016; Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019; El-Hassan y Ghalayim, 2019).

#### 3.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Las variables sociodemográficas que suelen estar más presentes en los diferentes estudios sobre los procesos de toma de decisiones son: género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia. Comentemos brevemente cada una de estas variables:

##### 3.1.1. Género

El género es una de las variables que aparece relacionada con el proceso de la toma de decisiones académica y profesional en educación secundaria. Esta es una etapa educativa donde el alumnado está pasando por un proceso de desarrollo madurativo, denominado adolescencia

media, con un desarrollo cognitivo, emocional y social muy similar en los/las adolescentes (Palacio, et al., 1999; Berger, 2007; David, et al., 2007; Allen y Waterman, 2019).

Una serie de estudios han encontrado diferencias entre el alumnado varón y alumnado mujer a la hora de afrontar su proceso de toma de decisiones:

- Los trabajos de Rodríguez, et al. (2006) destacan la relevancia del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO.
- Santana, et al. (2012) concluyen que, a pesar de los esfuerzos por la igualdad de oportunidades, el proceso de toma de decisiones está sesgado por la pertenencia a un género u otro, destacando la importancia del género en la elección académica y llegan a la conclusión que los alumnos cursan, en mayor medida, la modalidad científica-tecnológica y las alumnas se inclinan más por la modalidad de humanidades y ciencias sociales.
- Reiter (2013) en su trabajo sobre diferencias de género en la toma de decisiones, aprecia diferencias significativas a favor de las alumnas a la hora de afrontar sus procesos de decisión.
- Vázquez Romero y Blanco-Blanco (2019), en un estudio sobre factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos, han podido confirmar diferencias significativas a favor de los alumnos varones en una serie de factores relevantes en la elección vocacional en esta área científico-matemática; Concretamente, los chicos presentaron un promedio significativo más alto que las chicas en autoeficacia, intereses y expectativas de resultados. Ahora bien, como señalan Rodríguez, et al. (2016) comienza a aparecer un cierto cambio de tendencia en las expectativas de las alumnas.

Por el contrario, hay otros estudios que no aprecian diferencias significativas, por ejemplo:

- Lozano y Repetto (2007) en su estudio con jóvenes que cursan ESO y bachillerato (14-18), no encontraron diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a la percepción de los conflictos internos y en la falta de información sobre uno mismo, pero si identificaron diferencias significativas en cuanto a la motivación por la toma de decisiones y los conflictos internos a favor de las alumnas.
- Yayla y Bacanlı (2011) en un estudio sobre la relación entre el desarrollo de la carrera y los estilos de toma de decisión en 8º grado, no apreciaron diferencias en cuanto al género.

Desconocemos la existencia de estudios sobre la toma de decisiones que contemplen otras categorías de género fuera de la tradicional (hombre-mujer). No obstante, en posteriores estudios sería conveniente tenerlo presente.

### **3.1.2. Curso académico**

Diferentes estudios han destacado la importancia que tiene el nivel educativo (curso académico) a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, por considerar que es una etapa donde el alumnado ha de tomar decisiones de una gran relevancia para el futuro. Si tenemos en cuenta

nuestro sistema educativo en secundaria, los cursos donde el alumnado ha de efectuar una toma de decisiones académica son: 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se encuentran al final de esta etapa y el 2º de Bachillerato, al final de la educación secundaria postobligatoria. En ambos cursos el alumnado necesita estar preparado para una toma de decisiones de gran trascendencia para su proyecto de vida personal, académico y profesional. Señalemos algunos de estos estudios:

- Lozano y Repetto (2007) en su estudio con jóvenes de ESO y Bachillerato presentan diferencias significativas en cuanto al curso académico con respecto a una serie de aspectos relacionados con la indecisión (falta de motivación, falta de información de sí mismo y de las opciones académicas y profesionales, dificultades ante conflictos internos y externos), siendo mayor esta deficiencia en el alumnado de la ESO.
- En el trabajo de Vázquez Romero y Blanco-Blanco (2019) se aprecian diferencias significativas entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato en cuanto a la autoeficacia, intereses y expectativas de resultados, aspectos íntimamente relacionados con la toma de decisiones.

### **3.1.3. Tipo de centro**

Otra de las variables sociodemográficas que puede estar relacionada con el proceso de toma de decisiones es el tipo de centro (público y concertado). En Cataluña hay una fuerte representación de los centros concertados, además de los centros públicos que siguen siendo mayoría. Se trata de averiguar si se producen diferencias entre los centros públicos y concertados a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones. Una serie de estudios confirman estas diferencias, entre los que cabe destacar los trabajos de Álvarez-Justel (2019), Santana y Feliciano (2012), Fouad, et al. (2016).

### **3.1.4. Nivel de estudios de la familia**

La variable nivel de estudios de la familia se ha incluido en esta investigación por considerar que podía estar relacionada con el proceso de toma de decisiones, aunque se ha de admitir que apenas se han encontrado estudios que contemplan esta variable, referida a la toma de decisiones. No obstante, podemos citar los trabajos de:

- Yayla y Bacanlı (2011) que, en su estudio sobre los estilos de decisión en el 8º grado, pero no encontró diferencias significativas entre la toma de decisiones y el nivel de estudios del padre y de la madre.
- Whiston y Keller (2004), Fernández-García, et al. (2016), Xing y Rojewski (2018) y Abdinoor e Ibrahim (2019), confirman que el soporte psicosocial de la familia es una variable predictora de la importancia de la autoconfianza en la toma de decisiones vocacional.

Podemos concluir este apartado, dedicado a las variables sociodemográficas, señalando que poseen una moderada importancia en el proceso de toma de decisiones académica y profesional en la educación secundaria. Se han de seguir realizando estudios para poder obtener resultados

concluyentes, que nos permitan determinar la relevancia de estas variables en dicho proceso de decisión.

### 3.2. VARIABLES DINÁMICAS

En cuanto a las variables de carácter dinámico, se han seleccionado aquellas que en los diferentes estudios consultados aparecen relacionadas con el proceso de toma de decisiones vocacional:

#### 3.2.1. Dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones

Para afrontar de forma plena el proceso de toma de decisiones se ha de tener en cuenta la *dimensión emocional* (competencias afectivo-emocionales), la *dimensión cognitiva* (competencia para saber tomar la decisión o resolver un problema) y la *dimensión social* (tener en cuenta a las personas que rodean al interesado). Las decisiones implican la integración de lo emocional, lo racional y lo social. Diferentes investigaciones avalan la implicación de estas tres dimensiones (Markic, 2009; Kidd, 2011; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Keelin, et al., 2019). Estas dimensiones tienen una relevancia muy semejante. Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones. Y entre ellas se produce una moderada interrelación. Se obtuvieron correlaciones altamente significativas entre sí. Esto viene a confirmarnos que, a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, tiene tanto peso la emoción como la cognición y la dimensión social. Y en cambio otros estudios (Emmerling y Cherniss, 2003; Greco e Ison, 2011; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Keelin, et al., 2019) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales.

Para medir estas dimensiones se ha elaborado la *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*. En la tabla 12 se exponen los aspectos de cada dimensión con sus ítems correspondientes. La fiabilidad de la escala es de .78.

En la tabla 14 se exponen los aspectos de cada dimensión con sus ítems correspondientes de la *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*.

Tabla 14: Aspectos e ítems de cada dimensión de la escala

DIMENSIÓN EMOCIONAL	
ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN	ÍTEMS
<b>Conciencia emocional</b>	1- Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión.
<b>Regulación emocional</b>	2- Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo. 8- Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme.
<b>Autonomía emocional</b>	4- Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo.

	11- Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme.
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	13- Sé cambiar mi decisión si me equivoco.
<b>Certeza en la elección</b>	3- Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión. 6- Entiendo claramente la decisión que tengo tomar.

DIMENSIÓN COGNITIVA	
ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN	ÍTEMS
<b>Planificación de la decisión</b>	12- Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo 7- Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión 9- Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses
DIMENSIÓN SOCIAL	
ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN	ÍTEMS
<b>Papel y apoyo del entorno del centro educativo (orientador y tutor)</b>	14- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al tutor 15- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al orientador (psicopedagogo/a) del centro
<b>Papel y apoyo efectivo y afectivo de la familia</b>	5- Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia 10- Siento que mi familia apoya mi decisión

### 3.2.2. Estilos de decisión vocacional

Leykin y DeRubeis (2010) definen los estilos de decisión como patrones estables de rasgos parecidos, que nos permiten abordar situaciones que tiene que ver con la decisión. Autores como Mann, et al. (1988) identifican 4 estilos de decisión a través del cuestionario DMQ (*Decision-Making Questionnaire*):

- *Vigilancia*: búsqueda cuidadosa de alternativas (pros y contras).
- *Hipervigilancia*: decisiones impulsivas para evitar el estrés y el conflicto (pánico).
- *Evitación*: pospone la decisión, pasa la responsabilidad a un tercero.
- *Complacencia*: se ignora el problema o se hace lo que otros dicen.

Las personas actúan en el proceso de toma de decisiones adoptando uno de los cuatro estilos o patrones en función de sus características y diferencias individuales y de factores situacionales que rodean a esta persona.



Diferentes estudios avalan la importancia de los estilos de decisión vocacional en el proceso de toma de decisiones:

- Rivas, et al. (1989) en un trabajo de investigación sobre la conducta vocacional de estudiantes que acceden a la universidad, elaboran un producto denominado *Sistema de Autoayuda Vocacional (SAV)*, como ayuda técnica para el alumnado de secundaria que ha de afrontar un proceso de toma de decisiones vocacional. Este sistema de autoayuda consta de una serie de fases para la exploración de las conductas vocacionales y una de ellas es la propia conducta vocacional que incluye, entre otros aspectos, los estilos de decisión vocacional. Para medir estos estilos elabora una mini prueba, que denomina *Escala de Estilos de Decisión Vocacional (EDV)*, que consta de 3 estilos: racional, intuitivo y dependiente.
- Scott y Bruce (1995) nos proponen cinco estilos de decisión:
  - *Racional*: información extensiva y evaluación sistemática de alternativas.
  - *Intuitivo*: atención a ciertos detalles como presentimientos y emociones.
  - *Espontáneo*: toma de decisiones de forma impulsiva, sin reflexionar.
  - *Indeciso y dubitativo*: evita en lo posible la toma de decisión.
  - *Dependiente*: pide consejo, ayuda a otros o deja que otros decidan por él.

Para su detección se sirven de la escala GDMS (*General Decision-Making Style*). En este estudio se confirma que los estilos racional e intuitivo se consideran como más instructivos, con mejores resultados y más eficientes en el proceso de toma de decisiones. Estos resultados avalan la importancia de lo racional y lo emocional en el proceso de toma de decisiones.

- Gambara y González (2002) en su estudio sobre los estilos de decisión de tres grupos (1º de ESO, 3º de ESO y 1º de bachillerato), comprobaron que el estilo más frecuente de los tres cursos es el de vigilancia (búsqueda de alternativas). En cuanto a las diferencias entre los cursos, encontraron que, a medida que los adolescentes avanzaban en la edad y el curso, el cambio tenía lugar no tanto en el aumento del estilo vigilancia, sino en un descenso de los estilos no adaptativos (hipervigilancia, evitación y complacencia). Así pues, el alumnado de los cursos inferiores 1º y 3º de ESO) utilizan más los estilos no adaptativos. El estilo vigilancia es mayor en el alumnado de 1º de bachillerato y suele utilizar más el estilo hipervigilancia, debido tal vez a la necesidad inmediata de tener que tomar decisiones académicas de una importante relevancia. Mann y Friedman (2002) señalan que el estilo predominante de vigilancia entre los adolescentes puede considerarse un estilo estable, o al menos el más estable (patrón adaptativo). Estos mismos autores sostienen que las decisiones que más preocupan en la adolescencia son: los estudios, los amigos, el ocio, la familia, el atuendo y las relaciones sentimentales. El estudio, concretamente los itinerarios académicos es lo que más preocupa al alumnado de 1º de bachillerato y el ocio en el alumnado de 1º de ESO (12-14 años). Los tres cursos consideran que las decisiones más importantes se refieren a la familia, los estudios y los amigos por este orden. Los estudiantes de este estudio son plenamente conscientes que la acción de decidir es elegir, esto va a requerir el tener que pensar mucho y reflexionar y, para ello, se necesita disponer de tiempo. Se ha de decidir sin prisas, pidiendo ayuda y consejo cuando lo necesiten. Con la edad y los cursos académicos el alumnado va sustituyendo las ayudas de otras personas por la búsqueda de información relevante, sin desechar la que provenga de la familia, como una opinión más, pero sin influir en la propia decisión. Y todo ello, es una forma de aprender, de crecimiento personal y de preparación para la vida adulta.

- Yayla y Bacanlı (2011) estudiaron la relación entre desarrollo de la carrera y estilos de toma de decisión en estudiantes del 8º grado. Hallaron que el estilo de vigilancia, la autoestima decisional, el pánico (estilo hipervigilancia) y la edad son predictores sólidos del desarrollo de la carrera en este curso académico; sin embargo, no encontró diferencias significativas en cuanto al género y el nivel educativo del padre y de la madre.
- Palmiero, et al. (2020) confirman el importante papel de la racionalidad (estilo racional) en el proceso creativo de la toma de decisiones y, por el contrario, destacan la escasa relevancia del estilo intuitivo en dicho proceso. En este sentido, se presentan posibles explicaciones de la falta de relevancia del estilo intuitivo en la toma de decisiones.

Se han elaborado diferentes instrumentos para medir los estilos de decisión en la adolescencia:

- *Escala de Estilos de Decisión Vocacional (EDV)* de Rivas, et al (1989)
- *General Decision-Making Style (GDMS)* de Scott y Bruce (1995)
- *Decision-Making Styles Scale (DMS)* de Scott y Bruce (1995).
- *Escala para la Evaluación de Estilos Decisorios Operativos* de Azzollini y Depaula (2013).

En nuestra investigación hemos adoptado la *Escala de Estilos de Decisión Vocacional (EDV)* de Rivas, et al. (1989).

### **3.2.3. Autoestima**

Autores como Rosenberg (1996) definen la autoestima como “la apreciación positiva y negativa hacia sí mismo, que se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que el individuo siente de una forma determinada a partir de lo que piensa sobre sí mismo”. Podemos decir que la autoestima es la percepción y valoración que la persona tiene de sí mismo, en el caso que nos ocupa, el adolescente que está cursando la educación secundaria. La autoestima es un elemento fundamental en la personalidad del individuo y es multidimensional (académica, social, emocional, familiar, etc.). Uno de los aspectos positivos que tiene la autoestima es el de favorecer la toma de decisiones. La autoestima nos puede ayudar a establecer metas, a afrontar el día a día con sus desafíos y dificultades, a tolerar situaciones estresantes, a mejorar las relaciones interpersonales; en definitiva, al desarrollo pleno del individuo.

Si partimos del concepto de la autoestima de Rosenberg, se pueden señalar una serie de aspectos que conforman su estructura: a) El autoconocimiento, que se centra en las características que se tienen; b) la aceptación de las características positivas y negativas nos permite reconocer el error.; c) el valorarse como persona, considerándose uno diferente a los demás; d) la competencia para reconocer las propias fortalezas y debilidades, para reconocer y valorar lo que uno posee, e) la posibilidad de poder desarrollarse personalmente como los demás; f) y el apoyo en esa percepción de sí mismo de las dimensiones afectiva y cognitiva.

Campos y Muñoz (1992) en un trabajo sobre la autoestima hace una distinción entre tres tipos de autoestima: Alta, baja y sobrevalorada. En tabla 15 se recogen una serie de características que definen a las personas con una autoestima alta y con una autoestima baja.

Tabla 15. *Características de las personas con autoestima alta y baja*

<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima baja</b>
- Saben qué cosas saben hacer bien	- Son indecisos
- Se sienten bien consigo mismo	- Se les dificulta tomar decisiones
- Expresan su opinión	- Tienen miedo exagerado a equivocarse
- No temen hablar con las personas	- Solo toman una decisión cuando tienen una seguridad del 100%
- Saben identificar y expresar sus emociones	- Piensan que no pueden o no saben nada
- Se valen por sí mismos en cualquier situación	- No valoran sus talentos
- Les gustan los retos, no los temen	- Tienen miedo a lo nuevo y evitan riesgos
- Son creativos y originales	- Dependen mucho de otras personas
- Luchan por alcanzar lo que quieren	- Suelen darse por vencidos fácilmente
- Preguntan cuándo algo no lo saben	- No están satisfechos consigo mismo
- Defienden su posición ante los demás	- Piensan que no hacen nada bien
- Conocen sus cualidades	- No conocen sus emociones, ni como expresarlas
- Reconocen cuando se equivocan	- Les cuesta aceptar que les critiquen
- Son responsables de sus acciones	- Les cuesta reconocer cuando se equivocan
	- En los resultados negativos culpan a otros.
	- Son pesimistas, creen que todo le saldrá mal

La autoestima alta favorece el proceso de toma de decisiones, la autoestima baja puede influir en la incapacidad para afrontar cualquier problema o toma de decisiones y la autoestima sobrevalorada tampoco facilita la toma de decisiones con comportamientos egoístas, de falta de escucha las sugerencias de los demás y de estar siempre en posesión de la razón.

La autoestima es uno de los constructos más investigados por la influencia que tiene en el desarrollo personal, académico, emocional, social y profesional de la persona. Se puede destacar como ejemplo, algunos trabajos que relacionan la autoestima con la madurez vocacional (Crites, 1973; Álvarez-González, et al., 2007); la autoestima con la exploración de la carrera (Super, et al., 1981; Glenn y Lent, 2017; Freland y Lent, 2018; Storme y Celik, 2018; Jiang, et al., 2019; Lent, et al., 2019); y la autoestima con el rendimiento académico (González, et al., 2002; Sillero, et al., 2020).

Si nos centramos en la toma de decisiones, encontramos suficientes evidencias para afirmar que la autoestima está fuertemente relacionada con el proceso de decisión académico y profesional:

- Mann, et al. (1989, 2004) confirman la estrecha relación de la autoestima global con la decisión vocacional.
- Hirschi (2011) en su trabajo sobre la elección de la carrera en la adolescencia halló que la autoestima está fuertemente relacionada con la elección académica y profesional.
- Miri, et al. (2014), concluyen que el alumnado con alta autoestima tendrá mayor eficacia en la toma de decisiones y evitaría la incertidumbre académica y profesional.
- Sarmart, et al. (2014) y Lin, et al. (2015) concluyen que el alumnado con alta autoestima tendrá es más eficaz en la toma de decisiones y evita la incertidumbre académica y profesional.

- Albán Velastegui (2015) en su estudio sobre la autoestima, planificación y toma de decisiones de los estudiantes de primer año de bachillerato, pone de manifiesto que la autoestima alta influye positivamente en la toma de decisiones.

Si nos centramos en nuestro contexto:

- Santana, et al. (2009) en un estudio sobre autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato, demuestran que la imagen académica del alumnado mediatiza su decisión al finalizar el bachillerato, es decir, el autoconcepto académico es un elemento básico en la toma de decisiones de los jóvenes.

Se han elaborado diferentes instrumentos para medir la autoestima en la adolescencia:

- *Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale)* (1965).
- *Inventario de Autoestima* de Coopersmith (1967).
- *Prueba de Autoestima para Adolescentes (PAA)* de Caso, et al. (2010).
- *Cuestionario de Autoestima (CA-14)* de Herrero (2010).
- *Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME)* de García (1995).

Se ha optado para la investigación por el *inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar* de García, por considerar que era el que mejor se adecuaba para nuestro estudio, con el nombre de *Cuestionario de Evaluación de la Autoestima para el alumnado de secundaria*, nombre que le ha dado *Orientared* (versión adaptada para secundaria). Este cuestionario es una forma reducida y adaptada para el alumnado de secundaria del cuestionario original IAME, editado por EOS. Para nuestro estudio eliminamos el factor autoestima física por considerar que no era un factor que tuviese tanta relevancia en la toma de decisiones. La *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* mide 4 tipos de autoestima: *general, académica, emocional y social*. La escala utilizada queda compuesta por 12 ítems que se valoran entre 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido expresado. La fiabilidad de la escala es .70.

### **3.2.4. Estrés**

Lazarus y Folkman (1986, p.43) definen el estrés como “un proceso cognitivo conductual individual en el ambiente. Es el individuo quien evalúa el ambiente como estresante (amenazante) o no estresante (oportunidad)”. Hay una relación dinámica entre las características de la persona y el entorno. Para estos autores “el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que evaluado por éste como amenazante o desbordante de recursos y que pone en peligro su bienestar”. El origen del término estrés proviene del vocablo “distress” que significa en inglés “pena”, “aflicción”, “dolor”, “angustia”. Para Selye (1980) el estrés es una respuesta inespecífica del organismo ante una diversidad de exigencias. Se trata de un proceso adaptativo y de emergencia, que es imprescindible en la vida de las personas en su relación con el entorno. En estos momentos, los estudiosos del tema no han logrado consensuar una definición del estrés. Lo más consensuado es que el estrés es la interacción entre el organismo de la persona y el ambiente que le rodea. La psicología lo que nos permite es analizar las causas de este estado de estrés a través del análisis de afrontamiento individual. Este sirve a la persona para controlar las demandas estresantes y todas las emociones que generan. Últimamente el estrés comienza a abordarse desde una perspectiva más psicosocial donde las condiciones sociales con sus apoyos pueden estar implicadas en el origen de las situaciones estresantes. Lo que sí se tiene claro es que el estrés es la respuesta fisiológica

y psicológica del organismo ante un estímulo (estresor), que puede ser una persona, objeto o acontecimiento

El enfoque más utilizado para el estudio del estrés es el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), que se basa en los procesos cognitivos a partir de una situación estresante, como resultado de las transacciones entre la persona y el ambiente de su entorno. Para ello, la persona necesita desarrollar estrategias de afrontamiento que van a permitir el manejar, reducir, minimizar y dominar las demandas que puedan surgir. Este modelo clasifica las estrategias de afrontamiento en dos grupos:

- a) *Estrategias orientadas al problema* que consisten en comportamientos o actos cognitivos orientados a gestionar las fuentes de estrés.
- b) *Estrategias orientadas a la regulación emocional del estrés* que se orientan en producir un cambio y en descubrir cómo es percibida y vivida la situación de estrés, haciendo hincapié en la regulación de las emociones negativas.

Lazarus y Folkman (1986) en su modelo transaccional del estrés proponen que los estímulos no son estresantes en sí mismos, es la persona la que los experimenta o no como tales. La percepción de un estímulo como estresante, tiene lugar mediante un doble proceso de valoración:

- a) *Valoración primaria*, la persona evalúa la importancia del estímulo y, a partir de ahí, reconoce si dicho estímulo es estresante o no.
- b) *Valoración secundaria*, en esta ocasión la persona evalúa su capacidad para hacer frente al estímulo y comprobará si sus recursos son suficientes o no y si no son, aparecerá el estrés. En ese caso la persona pondrá en marcha estrategias de afrontamiento a nivel cognitivo, emocional y conductual, orientados a controlar la situación i poder manejarla (Lazarus y Folkman, 1984).

Cote y García Becerra (2016) señalan que los esfuerzos han de ir orientados a cambiar y mejorar las condiciones que causan el conflicto (afrontamiento dirigido al problema) y a regular las emociones que surgen de dicho conflicto (afrontamiento dirigido a la emoción). Este ha de ser un proceso interactivo y dinámico, si queremos que los resultados obtenidos del afrontamiento sean eficaces. Kiang y Buchanan (2014) sostienen que el estrés cotidiano, se asocia directamente con el desarrollo socioemocional de la persona y que este desarrollo socioemocional es el verdadero predictor del ajuste emocional y conductual y que puede tener un fuerte impacto en el bienestar de las personas (Escobar, et al. (2011)

La *American Psychological Association* (2013) distingue tres tipos de estrés: 1) Agudo, es el estrés al que cotidianamente nos encontramos expuestos; 2) Episódico, es el estado frecuente de estrés en la persona; 3) Crónico, es el estrés de larga duración, donde la persona no ve una salida y se siente deprimida y sin esperanzas.

### *Estrés académico*

En el contexto escolar es posible identificar momentos concretos donde se pueden generar situaciones de estrés en el alumnado; por ejemplo, el estrés académico, estrés ante la toma de decisiones, estrés en las relaciones interpersonales con los iguales y el profesorado, estrés ante

los exámenes, estrés por altas expectativas, etc. Como señala Barraca y Silero (2007) en un excelente trabajo sobre el estrés académico en secundaria, el alumnado de esta etapa educativa se ve sometido a una serie de demandas, valoradas como estresores (input), que provocan un desequilibrio (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores de desequilibrio) y que obliga al alumnado a efectuar acciones de afrontamiento (output). En efecto, dentro de este modelo sistémico cognoscitivo del estrés académico, se distinguen tres componentes: 1) los estímulos estresores (input); 2) los síntomas que se manifiestan (indicadores de desequilibrio); 3) las estrategias de afrontamiento (output).

En situaciones estresantes, de desequilibrio, el alumnado se manifiesta a través de una serie de indicadores. Rossi (2001) nos señala tres tipos de indicadores:

- a) *Físicos*, es la reacción propia del cuerpo, que puede presentar diferentes manifestaciones: morderse las uñas, temblores musculares, dolor de cuello, dolor de espalda, migrañas, insomnio, indigestión, resfriados, etc.
- b) *Psicológicos*, estos tienen que ver con las funciones cognoscitivas y emocionales del alumnado, con manifestaciones como la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, falta de motivación, infelicidad, crisis nerviosa, ansiedad, etc.
- c) *Comportamentales*, son aquellos que involucran la conducta de la persona, cuyas manifestaciones pueden ser: discutir, aislamiento de los demás, mostrarse irascible, aumento o reducción del consumo de alimentos, etc.

Las situaciones tanto positivas como negativas pueden provocar estrés. Unas personas pueden percibir el estrés como algo positivo, como una experiencia placentera, divertida, estimulante, donde la persona se expone a situaciones de riesgo, pero con la esperanza y confianza de poder superarlas (Selye, 1980). Como señalan diferentes estudiosos del tema, la vivencia del estrés tanto positivo como negativo va a depender de la valoración que realiza la persona y de sus propias capacidades para hacerle frente. Para Olga y Terry (1997) las demandas del ambiente son tan excesivas para la persona que sus recursos de tipo conductual no son suficientes para hacer frente a esas situaciones estresantes.

Todos estos indicadores como señala Cruz y Vargas (2001) se interrelacionan y articulan de forma diferente en el alumnado, dependiendo de su constitución genética, su inteligencia, su relación con la familia, sus experiencias previas, su optimismo, etc. Todos estos factores pueden ser predictores para afrontar el estrés el alumnado.

### *Estrés y toma de decisiones*

En este apartado exponemos algunas de las investigaciones que se han realizado sobre el estrés y la toma de decisiones:

- Luce, et al. (1999) aplicaron el modelo cognitivo transaccional del estrés a la toma de decisiones para comprobar cómo afecta la emoción en el proceso de decisión. Los resultados demostraron que las emociones negativas estaban asociadas a las personas con una valoración baja (valoración primaria) y no aparecieron dichas emociones negativas en aquellas personas que decidieron y dispusieron de recursos suficientes para hacer frente a la situación. En caso contrario, cuando los recursos se consideran

insuficientes por parte del que decide, se habrá de poner en marcha estrategias de afrontamiento orientadas a solucionar el conflicto y a la emoción para minimizar el impacto emocional y conductual. Se produce en primer lugar la valoración primaria (potencial emocional de la decisión) y después la valoración secundaria (experimentación del estrés y el afrontamiento).

- Regueiro y León (2003) confirman en su trabajo sobre el estrés y decisiones ordinarias que cuanto mayor sea la emoción negativa asociada a la decisión, mayor será la tendencia del que decide a utilizar estrategias de afrontamiento basadas en la emoción, como la evitación. Los resultados avalan la existencia de relación en la valoración primaria y el potencial de emoción negativa, asociada a la decisión. Este estudio destaca la importancia que las valoraciones primaria y secundaria tienen sobre las emociones negativas, experimentadas por las personas a la hora de tomar decisiones. Y, desde un punto de vista práctico, se pone de manifiesto la necesidad e importancia de que en los planes de acción para la mejora de la toma de decisiones se desarrolle el afrontamiento emocional.
- Álvarez Maestre y Rivera Quiñones (2016) en su trabajo sobre la influencia positiva del estrés en la toma de decisiones, concluyen que es muy importante el manejo del estrés y la capacitación personal de las personas que deciden. Estas han de controlar el estrés si quieren efectuar adecuadas tomas de decisiones.
- En línea con estos resultados, Sharma (2014) confirma en su estudio que el estrés académico y sus dimensiones correlacionan negativamente con la toma de decisiones vocacional y, de forma positiva, con la indecisión vocacional. Asimismo, lo relacionado con la decisión vocacional afecta al ambiente académico del adolescente. Igualmente se señala que la educación secundaria es una etapa donde el adolescente, por su situación madurativa, puede experimentar bastante estrés y confusión y ello está significativamente relacionado con la toma de decisiones vocacional.
- Thaker y Verma (2014) en su estudio sobre estrés percibido y estilos de afrontamiento en la adolescencia media (14-18 años), hallaron que los adolescentes muestran un alto nivel de estrés.
- Cote y García Becerra (2016) en un trabajo sobre el estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones nos presenta diferentes estudios que muestran que el estrés afecta la capacidad que poseemos para responder adecuadamente a actividades que involucran la toma de decisiones a nivel físico, psicológico y comportamental.

### *Instrumentos para medir el estrés*

Se han elaborado un gran número de instrumentos para detectar y medir el estrés, en la tabla 16 se recogen algunos de los más utilizados

Tabla 16. *Instrumentos de medida del estrés*

<b>Instrumentos para medir el estrés</b>
- <i>Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS)</i> de Watson, et al. (1988).
- <i>Inventarios de Ansiedad Estado Rasgo (STAI)</i> de Spielberger, et al. (1970)
- <i>Versión española del Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo</i> de Seisdedos (1999)
- <i>Escala de Estrés Percibido (PSS-14; PSS-10)</i> de Cohen, et al. (1983)

- 
- Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14; PSS-10) de Remor y Carboles (2001) y Remor (2006)
  - *Ways of Coping Questionnaire (WOC)* de Folkman y Lazarus
  - *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA)* de Cano y Miguel (1997)
  - *Examination Stress Scale (ExamSS)* de Sung y Chao (2014)
  - *Adolescent Stress Questionnaire (ASQ)* de De Vriendt, et al. (2011)
  - Versión española de Cuestionario de Estrés para adolescentes (ASQ) de Escobar, et al. (2011)
  - *Escala Magallanes de Estrés (EMEST)* de García Pérez, et al. (2011)
  - *The Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA)* de Sun, et al. (2011)
  - *Adolescent Coping Scales (ACS)* de Frydenberg y Lewis (1994, 1999)
  - *Escala de Afrontamiento del Estrés académico (A-CEA)* de Cabanach, et al. (2010)
- 

En esta investigación se ha utilizado la *Escala de Estrés Percibido (perceived Stress Scale- PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobles (2001). Consta de 10 ítems y cada uno se valora entre 0 (nunca) a 10 (muy a menudo). La fiabilidad de la escala es de .81.

A modo de síntesis, hay que destacar que la literatura sobre el tema ha mostrado que un alto nivel de estrés afecta, de forma negativa, la capacidad de tomar decisiones. Las evidencias teóricas presentadas confirman que existe una relación directa entre los niveles de estrés y la toma de decisiones. A mayor estrés, menor es la capacidad para afrontar el proceso de la toma de decisiones, concretamente la capacidad para procesar la información para tomar decisiones fiables. Como señalan Preston, *et al.* (2007) y Singer y Chung (2012), esta relación puede provocar cambios de carácter emocional (irritabilidad, aislamiento, depresión), cognitivo (bloqueo, frustración, dificultades en el procesamiento de la información) y social (dependencia excesiva).

### 3.2.4. Autoconfianza en la toma de decisiones

Carbonero y Merino (2003) definen la autoconfianza (*Self-confidence*) en la toma de decisiones como el grado de confianza personal que una persona manifiesta a la hora de decidirse profesionalmente, así como el grado de satisfacción expresado en situaciones de decisión.

La autoconfianza es una variable que tiene una estrecha relación con los siguientes constructos:

- a) La *autoeficacia*, se enmarca en la teoría cognitivo social de Bandura (1987), que implica una serie de destrezas cognitivas, sociales y conductuales. Estas destrezas deben organizarse e integrarse en acciones orientadas a un fin, porque no es suficiente con disponer de capacidades, sino que es necesario el disponer de expectativas de autoeficacia, que permitan utilizar correctamente dichas capacidades. Bandura (1987) define la autoeficacia como los juicios que cada persona hace acerca de sus propias capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento en diferentes tareas. Para este autor las creencias de autoeficacia constituyen un factor clave en la consecución de metas y tareas de la persona. Si nos centramos en la consecución de metas de elección académica y profesional, estaríamos hablando de autoeficacia vocacional. Carbonero y Merino (2004, p.229) definen la autoeficacia vocacional como el grado de confianza que las personas pueden poner en acción a la hora de explorar una variedad de actividades profesionales, como puede ser la toma de decisiones vocacional. La autoeficacia vocacional para su desarrollo se basa en cuatro dimensiones: la ejecución de tareas, la fuente de información relevante, la autoconfianza y la



conducta exploratoria. Estos autores para el aumento de expectativas de autoeficacia emocional nos proponen una serie de actividades: 1) Valorar los logros personales de ejecución en la planificación de la carrera; 2) planificar los objetivos personales; 3) mejorar el autoconocimiento; 4) mejorar la conducta exploratoria; 5) y desarrollar la eficacia en la toma de decisiones. Diferentes estudios (Carbonero y Merino, 2004; Blanco, 2009; Santana, et al., 2013) confirman la relación de la autoeficacia vocacional con la elección profesional.

- b) La *autonomía emocional* como una competencia emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007) y dentro de esta competencia emocional se incluye, como una de sus dimensiones, la autoconfianza.

Así pues, la autoconfianza aparece estrechamente relacionada con la autoeficacia vocacional. Ambas variables aparecen como adecuadas predictoras de la toma de decisiones vocacional (Carbonero y Merino, 2003, 2004). Para estos autores la autoconfianza es imprescindible como un elemento fundamental a la hora de profundizar en un mejor conocimiento de nosotros mismos, condición necesaria en el proceso de decisión. Para Carbonero y Merino (2003) la autoconfianza en la toma de decisiones está directamente implicada en el desarrollo de la expectativa de autoeficacia. Así pues, la autoconfianza lleva directamente al desarrollo de la autoeficacia.

La autoconfianza en la toma de decisiones es un elemento fundamental de la expectativa de autoeficacia, tal como señalan Taylor y Betz (1983) y Carbonero y Merino (2004). Una alta autoconfianza supone una autonomía muy importante para decidir, sin temor a equivocarse. La persona tiene mayor confianza, cuanto mayor autoeficacia perciba; es decir, si una persona se percibe con una adecuada autoeficacia le resultará más fácil afrontar cualquier decisión, aumentando el esfuerzo y la autoconfianza (Santana, et al., 2013).

Diferentes estudios avalan la importancia de la autoconfianza y la Autoeficacia en los procesos de toma de decisiones vocacional:

- Janis y Mann (1977) en un trabajo sobre análisis psicológico del conflicto, demuestran el enorme papel que juega la confianza del que decide en su propia capacidad de tomar decisiones efectivas; la autoconfianza afecta de forma positiva al proceso de toma de decisiones porque permite obtener una visión objetiva del proceso decisional, evitando la influencia de las emociones negativas y la pérdida de la autoestima.
- Laca (2005) y Mann (2008) concluyen que la autoconfianza permite obtener una visión objetiva del proceso decisional, evitando la influencia de las emociones negativas y la pérdida de la autoestima.
- Luna y Laca (2014) en un trabajo sobre patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres confirman que la autoconfianza es un factor determinante en una adecuada toma de decisiones y ejerce un efecto positivo sobre el patrón de vigilancia (búsqueda cuidadosa de alternativas) y negativo con el resto de patrones / estilos no adaptativos (pánico, evitación y complacencia).
- Burnett (1991) encontró correlaciones significativas positivas de la autoconfianza con el estilo de vigilancia del estrés; por ello una baja autoconfianza puede incidir en la aparición de dudas y vacilaciones respecto de la decisión, experimentando la persona que decide inseguridad a la hora de tomar la decisión, contrariamente una

autoconfianza alta favorece el sentimiento de optimismo y permite a la persona que decide encontrar una solución adecuada para la tarea de decisión.

- Carbonero y Merino (2003, 2004) en un estudio sobre el desarrollo, análisis y aplicación de una Escala de Autoeficacia Vocacional, recoge resultados de otras investigaciones (Solberg y cols, 1995) donde sostienen que la autoeficacia en la búsqueda y planificación de la carrera se puede entender como el grado de confianza que las personas pueden poner en acción a la hora de explorar las diferentes alternativas a la hora de hacer una decisión profesional.
- Lent y Hackett (1987) y Lent, et al. (2017) destacaron el rol de mediación de la autoeficacia vocacional en el proceso de toma de decisiones, en conexión con otras variables personales y contextuales con la indecisión de la carrera. En esta línea hemos de destacar los trabajos de Chiesa, et al. (2016) sobre los cambios de autoeficacia de los estudiantes de secundaria en Italia a la hora de afrontar sus procesos de toma de decisión vocacional.

Se han elaborado diferentes instrumentos para medir la autoconfianza para la toma de decisiones y la autoeficacia vocacional:

- *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDMSE)* de Taylor y Betz (1983), Betz, et al. (1996).
- *Occupational Self-Efficacy Scale (OSES)* de Betz y Hackett (1986).
- *Task Specific Occupational Interest Survey (KOIS)* de Osipow y Rooney (1989).
- *Generalized Self-Efficacy Scale (GSE)* de Jerusalem y Schwarzer (1986, 1992).
- *The Career Search Self-Efficacy Scale (CSES)* de Solberg, et al. (1994).
- *Career Counseling Self-Efficacy Scale (CCSES)* de O'Brien, et al. (1997).
- *Kuder Task Self-Efficacy Scale (KTSES)* de Lucas, et al. (1997).
- *Career Decision Self-Efficacy (CDSE) Short form* de Betz y Taylor (2001), adaptación de Wright, et al. (2014).
- *Coping Self-Efficacy Scale (CSE)* de Chesney, et al. (2006).
- *Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)* de Carbonero y Merino (2003).

En esta investigación se ha utilizado la *Subescala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)* de Carbonero y Merino (2003), que consta de cinco subescalas que miden 5 factores: Autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y controlabilidad del ambiente. El factor y la subescala que mejor se adecuaba a nuestra investigación era la *Autoconfianza en la toma de decisiones*. Esta subescala consta de 10 ítems y cada uno se valora entre 0 (nunca) a 10 (muy a menudo). La fiabilidad de la subescala es de .76.

### **3.2.5. Conducta exploratoria**

Rodríguez Moreno (1999) define la conducta exploratoria como “el conjunto de actividades, mentales o físicas, realizadas con el propósito de conseguir información acerca de uno mismo y del medio”. Si nos centramos en la conducta exploratoria orientada a la toma de decisiones, Carbonero y Merino (2003) la definen como “la evaluación de la conducta de una persona para buscar información vinculada a las profesiones, aspecto esencial para decidirse profesionalmente”. Para Romero (2004) el desarrollo de la conducta exploratoria incluye la

exploración de sí mismo y del entorno. Esta variable forma parte del desarrollo vocacional de la persona. En el caso de nuestra investigación, orientada a la toma de decisiones en la educación secundaria, el alumnado de esta etapa ha de aprender a explorar sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea.

Para Blustein (1992) el desarrollo de la conducta exploratoria se puede estimular a través de las siguientes estrategias, que consisten en: a) Aumentar el sentido del control de la persona que se orienta; b) incrementar sus competencias para su propia autoexploración; c) mejorar las competencias de exploración del entorno; d) ayudarles a experimentar un cierto nivel adaptativo; e) enseñarles a ser objetivos en el procesamiento de la información; f) modelar actitudes y comportamientos efectivos de exploración; g) ayudarles a evitar conclusiones prematuras.

Para Romero (2004) lo más importante del aprendizaje de la conducta exploratoria no es tanto el contenido (información), como el propio proceso de indagación y este proceso se llevará a cabo a través de dos tipos de contenido:

- *Exploración de sí mismo* en aspectos como motivación, estilos de aprendizaje, madurez vocacional, valores, aptitudes, intereses profesionales, historia de vida, etc.
- *Exploración del entorno*: información académica, información profesional y comunidad.

Así pues, el desarrollo de la conducta exploratoria va a implicar el conocimiento de sí mismo y la recogida, valoración y utilización de la información académica, profesional y ocupacional, a través de todo un proceso de aprendizaje. Y las actividades a realizar para estimular dicha conducta exploratoria, estarán orientadas al desarrollo y construcción de la autoidentidad de la persona y a favorecer la comunicación con su entorno. Esta exploración de sí mismo y del entorno ha de ser intencional y sistemática (Stumpf, et al., 1983).

Jordaan (1963) fue el primero que utilizó en una de sus publicaciones el término “conducta exploratoria”. Para este autor la conducta exploratoria es muy necesaria porque ayuda a las personas a indagar y a descubrir aspectos de sí mismo y de su entorno. Esto va a requerir de una gran variedad de conductas sobre la búsqueda de respuestas para evitar la incertidumbre y el conflicto y, en el caso que nos ocupa (alumnado de secundaria), la búsqueda de soluciones para poder afrontar con garantías de éxito su proceso de toma de decisiones académica y profesional.

La conducta exploratoria se ha asociado a varias teorías del desarrollo vocacional, como por ejemplo a la *Teoría de Desarrollo Vocacional de Super* (1953), concretamente a la madurez vocacional (Super, 1974; Álvarez-González, et al., 2007), una de sus dimensiones es la exploración de la carrera; al *Enfoque Tipológico de Holland* (1973) donde la conducta exploratoria de una persona está condicionada por una interacción entre su personalidad y las características de su ambiente; al *modelo de exploración vocacional de Stumpf, et al.* (1983) compuesto de tres dimensiones principales: las creencias, los comportamientos (proceso exploratorio) y las reacciones frente a la exploración vocacional; a la *Teoría Social Cognitiva de Bandura* (1987) que considera la conducta exploratoria como un aspecto en la expectativa de autoeficacia vocacional; y el *modelo integrador de Blustein* (1992) que afronta la exploración de sí mismo y del medio y engloba factores cognitivos relevantes (creencias) y factores afectivos (estrés situacional). Para esta investigación adoptamos la teoría social cognitiva de Bandura.

Diferentes estudios demuestran la importancia de la conducta exploratoria en los procesos de toma de decisiones vocacional:

- Blustein (1989) en su estudio sobre la exploración de la carrera pudo comprobar que la autoeficacia en la toma de decisiones estaba positivamente correlacionada con la exploración de la carrera.
- Gushne, et al. (2006) en un estudio con estudiantes de secundaria afroamericanos hallaron que la autoeficacia en la toma de decisiones estaba significativa y positivamente relacionada con la conducta exploratoria (de sí mismo y del entorno).
- Carbonero y Merino (2003, 2004) en su estudio de autoeficacia vocacional y toma de decisiones, hallaron una relación significativa entre la autoeficacia vocacional y la conducta exploratoria en estudiantes de secundaria.
- Chiesa, et al. (2016) concluyeron que había relación positiva entre la autoeficacia en la toma de decisiones y la exploración de la carrera entre estudiantes de secundaria.
- Denault, et al. (2019) en su estudio comprobaron que la exploración de la carrera es una importante dimensión de la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria.

Se dispone de diferentes instrumentos para medir la conducta exploratoria:

- *Career Exploratory Survey (CES)* de Stampf, et al. (1983)
- *Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)* de Carbonero y Merino (2003). (*Subescala de Conducta Exploratoria*)
- *Career Decision Self-Efficacy (CDSE)* de Taylor y Betz (1983), adaptación de Wright, et al. (2014).
- *Career Development Inventory (CDI)* de Super y Forrest (1972)
- *Cuestionario de Desarrollo de la Carrera (CDC)* de Álvarez-González, et al. (1995, 2007). Versión española de CDI.
- *Career Maturity Inventory (CMI)* de Crites (1978)
- *Cuestionario de Madurez para la Carrera (CMC)* de Álvarez-González, et al. (1995, 2007). Versión española de CMI.
- *Escala de Conducta Exploratoria (ESCE)* de Donoso, Figuera y Rodríguez (1994).

En esta investigación se ha utilizado, dentro de la *Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)* de Carbonero y Merino, 2003, la subescala: *Conducta Exploratoria*. Esta subescala consta de 10 ítems y cada ítem se valora entre 0 (nunca) a 10 (muy a menudo). La fiabilidad de la subescala es de .75.

A modo de conclusión, se describen las diferentes variables de tipo sociodemográficas y de tipo dinámico, que se han podido confirmar en diferentes estudios que están asociadas al proceso de toma de decisiones. En este sentido, se aportan datos que avalan la importancia de estas variables en el proceso de toma de decisiones. Estos estudios han puesto de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria, influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

En posteriores estudios se debería seguir profundizando para poder analizar el verdadero impacto que tienen estas variables y otras que se puedan incorporar como la madurez

vocacional, los intereses profesionales, la motivación intrínseca y extrínseca, el apoyo del centro y de la familia en la toma de decisiones académica y profesional. Todo ello, podría contribuir a comprender y a mejorar el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria. Para ello, los centros educativos habrán de elaborar planes de acción tutorial, que contemplen estas variables y que faciliten al alumnado todo lo necesario para realizar una adecuada toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

#### **4. A MODO DE SÍNTESIS**

En este planteamiento de marco teórico sobre el que se ha de fundamentar el trabajo de tesis, se ha pretendido desarrollar una serie de aspectos que aparecen estrechamente relacionados con el tema objeto de estudio, que es el proceso de toma de decisiones académica y profesional del alumnado de secundaria. Para ello, era necesario comenzar con la justificación del tema objeto de estudio y el planteamiento del problema a afrontar. Igualmente, era necesario conocer la realidad de la educación secundaria en Cataluña, nivel educativo donde se va a contextualizar la investigación.

Así pues, se ha considerado imprescindible conocer las características de esta etapa formativa y del propio alumnado; los objetivos que se han de conseguir en esta etapa tan importante en el desarrollo integral del alumnado; la importancia de la orientación y la tutoría con sus principales contenidos: orientación académica y profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y desarrollo y atención a la diversidad e inclusión, haciendo hincapié en la orientación académica y profesional. Termina este primer apartado con una breve descripción de la historia y situación actual de la orientación y la tutoría en Cataluña.

Mención especial merece el apartado dedicado a la toma de decisiones en secundaria, donde se señala su importancia, los enfoques teóricos que fundamentan dicha decisión (enfoques clásicos y emergentes), para terminar con el enfoque que se ha adoptado en esta investigación.

El último apartado se dedica a las variables asociadas al proceso de toma de decisiones: variables sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) y variables dinámicas (dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, autoconfianza en la toma de decisiones, estrés percibido y conducta exploratoria). Se hace una breve descripción de cada una de estas variables y se aportan trabajos de investigación que avalan su presencia en los procesos de toma de decisiones.

## **SEGUNDA PARTE**

# **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se recogen todos los aspectos empíricos de esta investigación. Se presenta el diseño utilizado, las variables, la población y la muestra, los instrumentos de medida utilizados, las estrategias de análisis y la secuencia temporal.

#### **5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **5.1.1. Enfoque de la investigación**

El tipo de enfoque utilizado en esta investigación es de carácter *explicativo*, cuyo objetivo es contrastar o verificar objetivos y/o hipótesis, confirmar relaciones entre variables y predecir el valor de dichas variables en el proceso de la toma de decisiones; y *exploratorio*, orientado a la identificación y descripción de ciertas características, percepciones, vivencias, situaciones, incidentes clave, actitudes, experiencias, etc. del alumnado de secundaria que interviene en la investigación. Así pues, la metodología utilizada es de tipo mixto (integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa). Se ha pretendido una cierta complementariedad metodológica, con un mayor peso de la metodología cuantitativa. Esta complementariedad proporciona una mayor riqueza y profundidad interpretativa y comprensiva del problema a investigar, porque nos permite combinar los datos cualitativos y cuantitativos con métodos y técnicas diferentes.

##### **5.1.2. Planteamiento del problema**

El diseño de la investigación nos va a permitir obtener la información que se necesita para dar respuesta al problema planteado:

El problema se centra en el estudio del proceso de la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado 4º de ESO y 2º de bachillerato de cuatro centros de Barcelona (2 públicos y 2 privados concertados).

Nos interesa conocer:

- ¿Cuál es la realidad de la educación secundaria y el importante papel de la toma de decisiones en esta etapa educativa?
- ¿Qué dimensiones conforman un adecuado proceso de toma de decisiones?
- ¿Qué dimensiones son las que el alumnado tiene más deficitarias y ha de potenciar?

- ¿A qué dimensiones le da el alumnado más relevancia?
- ¿Qué nivel de relación se establece entre las dimensiones de la toma de decisiones y los estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria, junto con el género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia?
- ¿Cuál es el valor predictivo de las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria?
- ¿Cuáles son los perfiles y características del alumnado a la hora de afrontar su proceso de toma de decisiones en función de las variables seleccionadas?
- ¿Qué percepciones, sensaciones y vivencias manifiesta el alumnado a la hora de afrontar su proceso de toma de decisiones?

### **5.1.3. Objetivos**

1. Conocer la realidad de la educación secundaria y el importante papel que tiene la toma de decisiones en esta etapa educativa.
2. Construir y validar la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera de Secundaria (ETDC-S) para medir las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones del alumnado de secundaria.
3. Analizar la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social en un adecuado proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria.
4. Analizar la relación que tienen las variables: dimensiones de la toma de decisión, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).
5. Comprobar el valor predictivo de estas variables en el proceso de toma de decisiones académica y profesional.
6. Identificar los perfiles y características en función de las variables sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) y las dimensiones correspondientes a la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria.
7. Establecer algunos elementos de las percepciones del alumnado, sus sensaciones y creencias respecto a la adecuación de la toma de decisiones, el papel del tutor y la familia, la importancia de incluir en la tutoría aspectos de toma de decisiones y la relevancia del estado de ánimo para afrontar su toma de decisiones.

#### **5.1.4. Planteamiento de las hipótesis**

- H1. La toma de decisiones académica y profesional es multidimensional. Hay evidencia empírica para confirmar la presencia de las dimensiones emocional, cognitiva y social en el proceso de la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato.
- H2. A la hora de afrontar la toma de decisiones no se producen diferencias significativas entre chicos y chicas de estos niveles educativos.
- H3. El alumnado de bachillerato está mejor preparado que el alumnado de 4º de ESO para afrontar su proceso de toma de decisiones académica y profesional.
- H4. Cabe esperar que el alumnado de centros concertados esté en mejor situación y disponga de más recursos que el alumnado de centros públicos a la hora de asumir su proceso de toma de decisiones.
- H5. Las familias con estudios de secundaria y universitarios suelen prestar más ayuda a sus hijos en su toma de decisiones, que las familias con estudios primarios.
- H6. Se espera una relación positiva del proceso de toma de decisiones con los estilos de decisión vocacional, autoestima, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria.
- H7. Se espera una relación negativa del proceso de toma de decisiones con el estrés percibido.
- H8. El estilo racional es la variable que mejor predice un adecuado proceso de toma de decisiones académico y profesional en el alumnado de secundaria.
- H9. Se aprecian perfiles y características diferentes entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato y entre el alumnado de centros públicos y centros privados concertados a la hora de tomar sus decisiones académicas y profesionales.

## **5.2. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO**

### **5.2.1. Variables dependientes**

- Total toma de decisiones
- Dimensiones de la toma de decisiones: emocional, cognitiva y social

### **5.2.2. Variables independientes**

- *Sociodemográficas*: género (variable categorial: Hombre o Mujer), edad (recogida como variable cuantitativa continua), curso académico (variable categorial: 2º bachillerato o 4º ESO), tipo de centro (variable categorial: Público o concertado) y nivel de estudios de



la familia (variable categorial con más de dos categorías: estudios primarios, secundarios y universitarios).

- *Variables dinámicas o asociadas*: estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria.

Estas variables se han seleccionado para este estudio debido al gran número de investigaciones que se han realizado, confirmando su relación con el proceso de toma de decisiones y que hemos tenido la oportunidad de referenciar en el marco teórico de la tesis.

### 5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población es el alumnado de secundaria de Cataluña y la muestra se refiere al alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 2 centros públicos (IES Esteve Terrades y M<sup>ª</sup> Aurelia Capmany) y 2 centros concertados (Salesians de Horta y La Salle Bonanova) de la provincia de Barcelona.

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. El tipo de muestreo es no probabilístico y se ajusta a otros criterios que no dependen de la probabilidad, sino de aspectos de carácter informal (casual) como la facilidad de acceso (Colás y Buendía, 1994). Este tipo de muestreo es muy usual en las Ciencias sociales y en investigación educativa (Sabariego, 2004).

La elección de dos cohortes responde a que en los cursos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, el alumnado afronta necesariamente un proceso de toma de decisiones académico-profesional de una gran relevancia para su futuro.

De acuerdo con la accesibilidad a la muestra, su descripción de acuerdo al tipo de centro, nivel de estudios y género se detalla en la Tabla 17:

Tabla 17. *Distribución de la muestra*

Tipo de centro		Nivel de estudios		Género		Totales
Público	Concertado	4º ESO	2º Bachillerato	Mujer	Hombre	
222	297	288	235	274	245	519
(42,73%)	(57,27%)	(54,9%)	(45,1%)	(52,9%)	(47,1%)	

### 5.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez Justel, 2019a). Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *Emocional*, incluye la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias de la vida y bienestar y la certeza en la elección; *cognitiva*, hace referencia a la planificación de la toma de decisiones y sus distintas fases; y *social*, se centra en el papel y apoyo afectivo y efectivo del centro educativo (especialmente el tutor y profesorado de orientación educativa) y la familia. La escala consta de 15 ítems y cada ítem se valora de

0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada uno. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, es de .78. Esta fiabilidad corresponde a la muestra final de la investigación. (Anexo 2).

- *Escala de Estilos de Decisión (EDV)*. Para medir los estilos de decisión vocacional Rivas, et al. (1989) elabora esta prueba que consta de tres tipos de decisión: *racional*, centrado en la búsqueda de información relevante y evaluación sistemática de las diferentes alternativas; *intuitivo*, presta atención a los detalles y confía en las emociones; y *dependiente*, busca ayuda y consejo de otros o deja que otros decidan por ti. Para esta investigación se ha realizado una adaptación de la escala, consistente en reducir los ítems de 34 a 12. Cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. La fiabilidad de la escala es de .71. Esta fiabilidad es la oficial de la escala. (Anexo 2).
- *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* (versión reducida y adaptada del inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de García (1995), editado por EOS. La escala mide 5 tipos de autoestima: *general*, *física*, *académica*, *emocional* y *social*. Para este estudio se ha eliminado la dimensión autoestima física por considerar que no era una dimensión que nos pudiera aportar información relevante en la toma de decisiones. Esta versión se ha reducido a 12 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Su fiabilidad es de .70. Esta fiabilidad es la oficial de la escala. (Anexo 2).
- *Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale- PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobes (2001). Esta escala mide la percepción de estrés psicológico en situaciones de la vida cotidiana, que se aprecian como estresantes. La escala incluye una serie de consultas directas que miden el nivel de estrés percibido durante el último mes. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, de nunca a muy a menudo. Fiabilidad de la escala .81. Esta fiabilidad es la oficial de la escala. (Anexo 2).
- *Subescala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones*. Ésta forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La autoconfianza en la toma de decisiones es un elemento fundamental de la expectativa de autoeficacia y de la autonomía emocional. La subescala consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la subescala .76. Esta fiabilidad es la oficial de la escala. (Anexo 2).
- *Subescala de Conducta Exploratoria*. Igualmente forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La conducta exploratoria es un aspecto relevante en la autoeficacia vocacional y en el desarrollo vocacional de la persona, que le facilita una exploración de sí mismo y del entorno. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .70. Esta fiabilidad es la oficial de la escala. (Anexo 2).
- *Cuestionario ad hoc: percepciones del alumnado, sus sensaciones y creencias*. El objetivo del cuestionario era detectar y establecer algunos elementos de las percepciones, sensaciones y creencias del alumnado respecto a la adecuación de la toma de decisiones, al papel del tutor y la familia, a la importancia de incluir en la tutoría aspectos relacionados con la toma de decisiones y al estado de ánimo para afrontar dicho proceso de decisión.

El cuestionario consta de las siguientes preguntas:

1. *¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios y profesión?*
2. *¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?*
3. *Sería interesante que los tutores en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....*
4. *¿Puedes describir cuál es tu estado de ánimo en estos momentos para afrontar tu toma de decisiones académica y profesional?*

## **5.5. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### *Fase preliminar*

Construcción y validación de la Escala de toma de decisiones de la carrera (elaboración propia): Construcción, enero 2018; pasación/aplicación, marzo y abril 2018 y validación, junio 2018.

### *Proceso de construcción de la Escala*

La Escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria es de tipo valorativo y de elaboración propia, a partir del modelo teórico ya expuesto con anterioridad. Ésta consta de 15 ítems y cada ítem se valora con 11 opciones de respuesta de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada uno de los ítems. Esta escala nos va a permitir obtener información de tres dimensiones: *emocional, cognitiva y social*.

La construcción y validación de la escala ha pasado por las diferentes etapas en la elaboración de cualquier instrumento de medida. En un principio se propusieron un conjunto amplio de ítems (32), que correspondían a las tres dimensiones propuestas en el marco teórico (10 ítems para cada dimensión) y dos ítems más para conocer el papel de los tutores y del orientador del centro en el proceso de toma de decisiones. Se revisó y adaptó la redacción de los ítems a partir de las entrevistas con tutores y alumnado de secundaria y se llevó a cabo su validación por jueces con la participación de 5 expertos (profesores especialistas en orientación: tres de la Universidad de Lleida y dos de la Universidad de Barcelona). Se analizó si los ítems correspondían a las dimensiones en las cuales se les había ubicado y si estaban bien formulados. En la Tabla 18 se presentan los resultados de la encuesta de los jueces en una escala de 1 a 4 (1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Tabla 18. *Opinión de los jueces sobre la escala de toma de decisiones.*

Preguntas	Puntuación Promedio	Concordancia
El contenido de la escala es el adecuado en relación con la fundamentación teórica o constructos de que partimos.	4	100%
El contenido de los ítems es el adecuado a las dimensiones de la escala.	4	100%
Las expresiones utilizadas en la escala son fácilmente comprensibles para los alumnos de ESO y bachillerato	3.8	95%

Los resultados confirman una buena valoración de la escala. Por parte de los expertos se produce un total acuerdo en cuanto al contenido porque se adecua plenamente a la fundamentación teórica de la escala; la atribución de los ítems a las dimensiones de la escala y el lenguaje utilizado también se consideran adecuados. Y como consecuencia de las consultas efectuadas a tutores, alumnado y jueces se han introducido algunas mejoras de los ítems.

Se efectuó un primer estudio piloto con 494 sujetos. Como resultado de este proceso analítico con técnicas estadísticas, se redujo el número inicial de ítems de 32 a 25. Concretamente se eliminaron los ítems con saturación por debajo de .50. Posteriormente se llevó a cabo un segundo estudio piloto con 265 sujetos, donde se eliminaron 10 ítems, reduciendo la escala de 25 a 15 ítems.

En la siguiente tabla se exponen los aspectos de cada dimensión con sus ítems correspondientes de la escala definitiva (Tabla 19).

Tabla 19. *Escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S)*

Ítems	0.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10										
	Completamente en desacuerdo					Completamente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión.											
2.Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo.											
3.Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión.											
4.Cuando tomo una decisión, tengo confianza en mí mismo.											
5.Cuando tengo que tomar una decisión, pido consejo a mi familia.											
6.Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar.											
7.Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión.											
8.Cuando estoy nervioso ante una decisión, sé cómo tranquilizarme.											
9.Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses.											
10.Siento que mi familia apoya mi decisión.											
11.Cuando tomo una decisión, sé justificarla sin enfadarme.											

12. Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo.

13. Sé cambiar mi decisión, si me equivoco.

14. Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones, acudo al tutor/a.

15. Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones, acudo al orientador/a (psicopedagogo/a) del centro.

---

### *Fase de la investigación*

- Administración de las diferentes Escalas entre enero y febrero, 2019
- Preguntas abiertas y grupos de discusión Marzo, 2019.

## **5.6. PROCEDIMIENTO DE ADMINISTRACIÓN**

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Durante los meses de enero y febrero de 2019 se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con el fin de conocer la importancia de las variables dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria en el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo. La duración de la aplicación de las escalas en cada grupo-clase fue de unos 45 minutos. Además, el estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes: consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

## **5.7. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS**

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando 3 paquetes estadísticos, el SPSS (versión 25.0), SPAD (versión 5.6) para los datos cuantitativos y el IRAMUTEQ (versión 0.7 alpha2) para los datos cualitativos. Se utilizaron los mencionados programas que han hecho posible realizar análisis diferenciados, y en algunos casos conjuntos, en función del tipo de datos que nos han proporcionado las escalas administradas y el cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas.

### **5.7.1. Análisis cuantitativo**

- Para conocer la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, concretamente: a) Identificación de las dimensiones de la toma de decisiones; b) conocimiento de la relevancia que tienen en el alumnado de 4º de ESO y

2º de bachillerato las dimensiones cognitiva, emocional y social en el proceso de la toma de decisiones de la carrera; c) y la interrelación entre dichas dimensiones.

- *Estadísticos descriptivos de las variables dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones (Media y desviación típica).*
  - *Análisis factorial para identificar las dimensiones de la toma de decisiones.*
  - *Análisis de correlación de Pearson para conocer las intercorrelaciones entre las tres dimensiones de la toma de decisiones.*
- Para analizar las diferencias significativas entre las medias de la toma de decisiones (dimensiones: emocional, cognitiva, social y global) con las variables: género, edad, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria:
- *Análisis de contrastación de medias prueba T de Student, análisis de la Varianza (ANOVA) y d de Cohen.*
- Para el estudio de las variables asociadas a la toma de decisiones (estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria). Es decir, qué tipo e intensidad de relación se establece entre estas variables y la toma de decisiones:
- *Análisis de correlación.*
- Para conocer el valor predictivo que tienen estas variables:
- *Análisis de regresión múltiple.*
- Para poder identificar y establecer los perfiles en función de las variables sociodemográfica (género, edad, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) y las dimensiones correspondientes a la toma de decisiones (emocional, cognitiva y social), estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria:
- *Análisis multivariado de clasificación con variables criterio a través del programa estadístico SPAD (Système Portable pour L'Analyse de Donne).*

### **5.7.2. Análisis cualitativo**

- Para profundizar en el proceso de toma de decisiones y conocer las vivencias y percepciones del alumnado en dicho proceso, se le pidió al alumnado que contestara a las siguientes cuestiones:
1. ¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios y profesión?
  2. ¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?

3. Sería interesante que los tutores en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....
4. ¿Puedes describir cuál es tu estado de ánimo en estos momentos para afrontar tu toma de decisiones académica y profesional?

- *Método de análisis de datos textuales ALCESTE (Análisis Lexical de Concurrencias en Enunciados Simples de un Texto) a través del Programa IRAMUTEQ (Interfaz de R para el análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios). Concretamente se ha efectuado un análisis de similitud de las cuatro preguntas abiertas.*

## 5.8. SECUENCIA TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 20. *Secuencia temporal de la investigación*

<b>Secuencia temporal de la investigación</b>	
<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
<b>Fase 1 (Preliminar, 2017-2018)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificación del tema a investigar</li> <li>- Búsqueda documental</li> <li>- Desarrollo de la tutoría en secundaria</li> <li>- Construcción y validación de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)</li> <li>- Adecuación del resto de las Escalas</li> <li>- Selección de las preguntas abiertas.</li> </ul>
<b>Fase 2 (2018-2019)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de las Escalas</li> <li>- Contestación a las 4 preguntas abiertas</li> <li>- Organización de los datos cuantitativos y las transcripciones de los textos de cada una de las preguntas</li> <li>- Depuración de las matrices de bases de datos</li> <li>- Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.</li> </ul>
<b>Fase 3 (2019-2020)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de los siguientes artículos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <i>La tutoría en secundaria</i></li> <li>2- <i>Construcción y validación de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S).</i></li> <li>3- <i>Las dimensiones emocional, cognitiva y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.</i></li> <li>4- <i>La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones.</i></li> <li>5- <i>Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria.</i></li> <li>6- <i>Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones de secundaria.</i></li> <li>7- <i>Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria.</i></li> </ol> </li> </ul>
<b>Fase 4 (2020)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del marco teórico</li> <li>- Metodología utilizada</li> </ul>

**Fase 5 (2020)**

- Discusión y conclusiones globales
- Referencias bibliográficas
- Resumen de la tesis.

---

*Fuente: Elaboración propia*



## **TERCERA PARTE**

### **ARTÍCULOS PUBLICADOS**

Los artículos que se presentan a continuación contemplan todos los objetivos e hipótesis de trabajo planteados en la tesis y abren las puertas, tanto a la discusión como a las conclusiones y a posibles propuestas de intervención para la mejora en los procesos de toma de decisiones académica y profesional del alumnado de secundaria.

#### **6. ARTÍCULOS**

##### **Artículo 1**

Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.

##### **Artículo 2**

Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones para secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (En edición)

##### **Artículo 3**

Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 153-167.

##### **Artículo 4**

Álvarez-Justel, J., y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.

##### **Artículo 5**

Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021a). Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria. *Revista de Orientación Educativa* (Aceptado).

##### **Artículo 6**

Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021b). Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (En edición).

##### **Artículo 7**

Álvarez-Justel, J., y Ruiz-Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Aceptado).

## 6.1. LA TUTORÍA EN SECUNDARIA

### Artículo 1

## La tutoría en secundaria

### *Tutoring in secondary*

Josefina Álvarez Justel  
Universidad de Barcelona, Barcelona, España

#### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar y reflexionar sobre aquellos aspectos a tener en cuenta en la implantación y desarrollo de la tutoría en secundaria. Dicho trabajo se ha estructurado en los siguientes aspectos: conocimiento del contexto de la educación secundaria, características del alumnado, la importancia de la tutoría, problemáticas más usuales de la tutoría, principales áreas de intervención con respecto al alumnado y a la familia, modelo organizativo más adecuado, habilidades y competencias del tutor/a, y recursos y materiales prácticos para la acción.

#### Palabras clave:

Educación secundaria, tutoría, orientación, procesos de aprendizaje, diversidad, orientación profesional, educación emocional.

#### ABSTRACT

The objective of this work is to present and reflect on those aspects to be taken into account in the implementation and development of tutoring in secondary education. This work has been structured in the following aspects: knowledge of the context of secondary education, characteristics of the students, importance of tutoring, more common problems of tutoring, main areas of intervention regarding students and family, more suitable organizational model, skills and competencies of the tutor, and practical resources and materials for action.

#### Key words:

Secondary education, tutoring, orientation, learning processes, diversity, professional orientation, emotional education.

#### Introducción

En el nuevo escenario de la educación secundaria se ha de garantizar al alumnado una formación que le permita afrontar adecuadamente sus procesos de aprendizaje, su diversidad e inclusión, las opciones educativas y laborales, sus tomas de decisiones; en definitiva, que le ayude a

concretar su proyecto personal y profesional y le facilite un desarrollo integral que le prepare para la vida.

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del estudiante y en la mejora de la propia institución educativa, como agentes de cambio y estimuladores de un entorno facilitador que ayuden a resolver cualquier tipo de situación que pueda estar interfiriendo el proceso formativo del alumnado. Para ello, la tutoría ha de ser un elemento nuclear de la práctica docente en secundaria y asumida por los diferentes agentes educativos, a través de una acción coordinada, continua y sistemática.

## **El escenario de la educación secundaria**

Es importante conocer el contexto socioeducativo de la educación secundaria. Para ello, nos vamos a centrar en las características que definen esta etapa formativa y en el proceso madurativo por el que está pasando el alumnado.

## **Características de la educación secundaria**

Hay una serie de características que definen el escenario educativo en secundaria (Álvarez-González y Rodríguez Espinar, 2000; Prats, 2002; Álvarez-González, 2004, 2006; Corominas, 2008; Revenga, 2010; Arias Aparicio y Gentile, 2011) (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Características del escenario educativo en secundaria.*

<b>Características del escenario educativo en secundaria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La <i>formación integral</i>, comprensiva, diversificada e intercultural del alumnado que ha de preparar para el acceso a los diferentes estudios, para el mundo laboral y para la vida en general.</li> <li>• La <i>prolongación de la escolaridad obligatoria</i> que conlleva mayor heterogeneidad del alumnado (alumnado desmotivado, con NEE, minorías étnicas, alumnado extranjero, etc.), el incremento de ciertas <i>conductas problemáticas</i> (absentismo, abandono de los estudios, fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, falta de hábitos de trabajo, déficits emocionales, convivencia, resolución de conflictos, falta de disciplina, integración, etc.) y <i>conductas antisociales</i> (violencia en las aulas, violencia de género, <i>bullying</i>, adicciones, etc.).</li> <li>• Una mayor <i>diversidad de la oferta formativa</i> que implica más formación, mayor nivel de exigencia, desarrollo de habilidades de planificación y gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje y metodología de estudio, opciones curriculares, especialmente en Bachillerato y Ciclos formativos, entre otros aspectos. Y una mayor <i>diversidad del alumnado</i> en cuanto a: preparación académica, motivación para el estudio, valores, intereses y expectativas, madurez personal y vocacional, apoyo familiar, etc.</li> <li>• La implantación de <i>nuevas formas-vías de aprendizaje</i>, debido a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que exigen un estudio más independiente, una nueva relación profesor-alumnado con mayor libertad, responsabilidad y un menor control de la familia.</li> <li>• <i>Currículum</i> más especializado, con una cierta flexibilidad y excesivamente académico que, en muchas ocasiones, no permite incluir aspectos más formativos, no facilita espacios para el diálogo y el trabajo colaborativo entre el profesorado, entre profesorado-alumnado y entre profesorado-familias. Y, al mismo tiempo, exige al alumnado el tener que hacer elecciones curriculares y tomar decisiones importantes de cara a su futuro.</li> <li>• <i>Doble finalidad</i> de este nivel educativo: propedeúico (continuar estudios) y terminal (acceso al mundo laboral). Una educación con un carácter marcadamente académico (Bachillerato), pero también profesionalizador (Ciclos Formativos).</li> </ul>

- 
- *Deficiente formación pedagógica y didáctica* del profesorado. En general muestran déficits pedagógicos y didácticos y una cierta reticencia a la innovación, al uso de las TIC y a considerarla tutoría como un elemento fundamental en el proceso formativo del alumnado.
  - El afrontamiento de procesos de *transiciones académicas* de una gran trascendencia (Primaria-ESO, ESO-Bachillerato, Bachillerato-CFGS, Bachillerato-Universidad, CGFS-Universidad) y, en menor medida, *sociolaborales* (ESO, Bachillerato y CFGS- mundo laboral) que obliga a tomar decisiones constantemente.
- 

Esta realidad educativa va a implicar, entre otros aspectos, la presencia de la *orientación y la acción tutorial* como elemento aglutinador de las diferentes acciones, a través de las cuales se va a potenciar el desarrollo integral del alumnado de secundaria.

### **Características del alumnado de secundaria**

Diferentes estudios de psicología evolutiva y del desarrollo (Hoffman, Paris y Hall, 1995; Palacios, Marchesi y Coll, 1999; Hargreaves, Earl y Rayan, 2000; Funes, 2001; Berger, 2007; David, Katherina y De Trad, 2007; Corominas, 2008; Rebollo, 2014), destacan la *adolescencia* como una etapa crucial en el desarrollo madurativo y de identidad personal del alumnado. En esta etapa se experimentan fuertes cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional, familiar y social. Es importante tenerlos muy en cuenta por parte de la institución educativa, especialmente por el profesorado tutor y por la familia, ya que se trata de un momento de evolución, crecimiento y cambios en la realidad tanto personal como educativa, social y profesional del alumnado.

El alumnado de secundaria está definiendo su personalidad. Comienza a tomar conciencia de sí mismo, a reflexionar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea; en definitiva, empieza a construir su identidad. Pero en todo este proceso madurativo puede tener trastornos de carácter fisiológico (problemas de crecimiento, dolores de cabeza frecuentes, etc.); se siente inseguro; tiene problemas de autoestima; le cuesta regular sus emociones; muestra una cierta oposición a lo establecido y, al mismo tiempo, busca modelos referenciales (imitación e identificación); manifiesta impulsos bruscos de simpatía y un cierto retraimiento inexplicable; presenta inestabilidad del humor, timidez, melancolía, cierta confusión entre lo real y lo imaginario, carácter cambiante; reclama más autonomía e independencia; manifiestan, con respecto a la familia, un cierto desarraigo y escasa relación personal; busca la amistad entre iguales, etc. Todas son manifestaciones propias de esta etapa madurativa, que la orientación y la tutoría han de tener en cuenta en su plan de intervención.

### **La importancia de la tutoría en este nivel educativo**

La tutoría en secundaria ha de acompañar al alumnado en su proceso formativo. Tanto la LOGSE (Art. 55; 60.1 y 60.2) como la LOE (Art. 91 y 105) y la LOMCE (Orden ECD/1361/2015. Art. 16) explicitan muy claramente la relevancia de la orientación y la tutoría en este nivel educativo y las vinculan a la función docente del profesorado. A partir de esta normativa se han promulgado una serie de documentos (Reales Decretos, Órdenes, etc.) a nivel Estatal y Autonómico que han ido configurando el modelo de orientación y tutoría en los centros educativos y, en el caso que nos ocupa, en los centros de secundaria: acción tutorial (profesorado, tutor, alumnado, familia); Departamento de orientación (profesorado de orientación educativa, profesorado de apoyo, profesorado de relaciones con la comunidad); Equipos de apoyo (EOEs, servicios sociales,

sanitarios, laborales, etc.). En todos estos documentos se deja constancia que la orientación y la tutoría se convierten en elementos fundamentales de la calidad y mejora de la educación.

En esta etapa educativa no sólo se ha de garantizar al alumnado unos conocimientos y habilidades académicas, sino que se le ha de dotar de una formación que le permita afrontar sus procesos de aprendizaje, de toma de decisiones y de transición, que tenga en cuenta la diversidad e inclusión y que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional. La tutoría se ha de convertir en una pieza fundamental en el desarrollo integral del alumnado, en la mejora de la función docente del profesorado y de la propia institución educativa. La importancia de la acción tutorial no sólo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y el propio centro de secundaria:

- *Desde el alumnado* la acción tutorial se convierte en una pieza básica que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo. Ésta va a jugar un papel relevante en los procesos de aprendizaje y en su desarrollo de competencias académicas y profesionales, especialmente en la elaboración y maduración de su proyecto de desarrollo personal.
- *Desde el profesorado-tutor* la acción tutorial va a aportar información para optimizar su práctica docente y a cuestionar muchas de las prioridades y modos de trabajo (motivación, comunicación y convivencia en el aula, dinámica de clase, metodologías, productos de evaluación, etc.). Además de disponer de una información privilegiada y global del plan de estudios, especialmente en el nivel educativo en el que es profesor-tutor.
- *Desde el propio centro* la acción tutorial permite detectar las necesidades, los déficits, las insuficiencias, los solapamientos que se producen en el plan de estudios y las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal, académico y profesional.

Uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y asesoramiento a través de una *intervención orientadora y tutorial* a todos los agentes educativos. La orientación y la tutoría no son una cuestión de *marketing*, sino toda una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo. La forma de llevar a cabo esta acción tutorial es a través del *Plan de acción tutorial* (PAT), que se concreta en un conjunto de acciones destinadas a orientar al estudiante en su proceso de desarrollo personal, académico, social y profesional desde el inicio de los estudios hasta el final de los mismos (Álvarez González y Bisquerra, 2012) y, en el caso que nos ocupa, durante toda la educación secundaria.

### **Problemáticas más usuales de tutoría en la educación secundaria**

En el ejercicio de la tutoría en la educación secundaria podemos encontrarnos diversas y muy variadas problemáticas, que hemos de afrontar si queremos una educación de calidad. A continuación, se explicitan algunas de las más significativas (Consejo Económico y Social, 2009; Feito, 2010; Revenga, 2010; Arias Aparicio y Gentile, 2011) (Tabla 2):

**Tabla 2.** *Problemáticas más usuales de la tutoría en la educación secundaria.*

<b>Ámbito</b>	<b>Dificultad</b>
<b>De la Administración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación del profesorado</li> <li>- Currículum (falta de adecuación a la tipología del alumnado)</li> <li>- Legislación y normativas</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamientos pedagógicos</li> <li>- Nivel educativo muy supeditado a los estudios universitarios</li> </ul>
<b>De tipo organizativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Educativo de Centro</li> <li>- Equipo directivo poco preocupado por la tutoría o ausencia de planificación tutorial</li> <li>- Dificultades de tiempo y espacio</li> <li>- Dificultades para establecer reuniones periódicas con otros tutores y equipo docente</li> <li>- En ocasiones el proyecto educativo no es totalmente asumido y aceptado por todos</li> <li>- Mayor diversidad de la oferta formativa</li> </ul>
<b>Del propio tutor/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formación adecuada</li> <li>- Dificultad para ser y sentirse tutor</li> <li>- Conceder más valor a lo académico y olvidarse de lo formativo</li> <li>- Desconocimiento de técnicas tutoriales concretas</li> <li>- Escasa atención personalizada al alumnado</li> <li>- Falta de reconocimiento y prestigio social del profesorado – tutor</li> </ul>
<b>De los recursos materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento o carencia de registros de tutoría</li> <li>- Falta de instrumentos y protocolos de observación, recogida de información, etc.</li> </ul>
<b>Del resto de profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de colaboración e implicación del profesorado</li> <li>- Escaso reconocimiento profesional de la labor docente</li> <li>- Desconocimiento y desinterés por la tutoría</li> <li>- Ausencia de trabajo en equipo y escaso trabajo colaborativo</li> <li>- Deficiente formación multimedia (TIC)</li> <li>- Cierta reticencia a la innovación</li> <li>- Violencia y conflictos en las aulas</li> <li>- A veces falta de disciplina en las aulas</li> <li>- Escasa comunicación con las familias</li> <li>- Especial atención a la diversidad y a la inclusión</li> </ul>
<b>De las familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceder más valor a lo académico que a lo formativo</li> <li>- Falta de colaboración e interés y escaso apoyo a los docentes</li> <li>- Actitud negativa hacia el centro y el profesorado en general</li> <li>- Sobreprotección de los hijos y poca consideración del esfuerzo</li> <li>- Autoridad, disciplina y control en la familia</li> <li>- Poco tiempo de dedicación a los hijos</li> <li>- Nuevos modelos parentales o familiares</li> </ul>
<b>Del alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinterés, desmotivación, falta de implicación</li> <li>- Dificultades de aprendizaje</li> <li>- Mínimo esfuerzo y egocentrismo</li> <li>- Falta de atención y persistencia en la tarea, hábitos de estudio</li> <li>- Escaso trabajo personal</li> <li>- Déficits emocionales</li> <li>- Dificultades para afrontar su proceso de toma de decisiones</li> <li>- Disciplina</li> <li>- Cierta reticencia al uso de las TIC</li> <li>- Altos índices de fracaso escolar (30%)</li> <li>- Abandono prematuro (22%)</li> <li>- <i>Bullying</i> (acoso escolar)</li> <li>- Violencia escolar y violencia de género</li> </ul>

- Adicciones
- Aumento del alumnado extranjero
- Mayor heterogeneidad del alumnado

**Otros**

- Ratios altas o número excesivo de alumnado con dificultades de adaptación, de aprendizaje, de relación personal, etc.

**Principales áreas de intervención tutorial en secundaria**

En un plan integral de acción tutorial en secundaria se han de tener en cuenta las siguientes áreas de intervención.

**Con respecto al alumnado:***La tutoría en los procesos de Enseñanza–Aprendizaje (E-A)*

Hay una serie de razones que justifican la importancia de potenciar los procesos de E-A en la educación secundaria. En primer lugar, el nivel de exigencia y la complejidad de currículum académico de este nivel educativo. Éste exige la adquisición y dominio de una serie de estrategias de aprendizaje del alumnado y de unas adecuadas modalidades de enseñanza del docente para hacer un aprendizaje significativo y eficaz, que mejore el rendimiento académico y garantice el éxito escolar. En segundo lugar, todo esto viene avalado por la importancia que le han dado las diferentes Leyes educativas (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE), no sólo a los contenidos, habilidades y actitudes, sino al cómo enseñar, es decir al aprender a aprender. Estas razones hacen que la tutoría considere los procesos de E-A como una de sus principales dimensiones y prioridades de intervención en la educación secundaria, poniendo el énfasis en el aprender a aprender y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.

En todo proceso de E-A hemos de tener en cuenta una serie de aspectos para fomentar en el alumnado el deseo y la competencia de aprender a aprender (Tabla 3).

**Tabla 3.** *Aprender a aprender*

<b>Enfoques de aprendizaje</b>	<b>Estilos de aprendizaje</b>	<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<b>Métodos de estudio</b>
Profundo	Activo	Cognitivas	Dinámica personal
Superficial	Reflexivo	Metacognitivas	Habilidades conductuales
Estratégico	Teórico	De apoyo	Habilidades cognitivas
	Pragmático	Motivacionales	Cambios de contexto institucional
		Institucionales	

Nos vamos a centrar fundamentalmente en las estrategias de aprendizaje y las metodologías de trabajo y estudio. Diferentes autores (Álvarez González y otros, 1988; Soler y otros, 2002; Beltrán, 2003; Monereo, 1999, 2002, 2009, 2010; Álvarez González, 2005; Pozo y otros, 2006; Coll y otros, 2010; Álvarez González y Bisquerra, 2012) coinciden en señalar una serie de estrategias de aprendizaje básicas y unos métodos de estudio (Tabla 4).

**Tabla 4.** Estrategias de aprendizaje y métodos de estudio.

Estrategias de aprendizaje	Métodos de estudio
<p><i>Primarias o cognitivas:</i> Se centran en el tratamiento de la información: adquisición, representación y recuperación de la información.</p> <p><i>Metacognitivas:</i> Facilita la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje: planificación, regulación (autocontrol) y evaluación.</p> <p><i>De apoyo:</i> Proporcionan unas condiciones adecuadas: planificación y gestión del tiempo, atención y concentración, condiciones personales y ambientales.</p> <p><i>Motivacionales:</i> Hacen referencia a los factores atribucionales, características de personalidad, locus control, factores de naturaleza personal y social, que ayudarán en el proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Institucionales:</i> Facilitan un contexto de aprendizaje lo menos restrictivo posible: planificación del profesorado, la metodología del docente, correctas programaciones, textos adecuados.</p>	<p><i>Dinámica personal:</i> Para afrontar el proceso de aprendizaje y estudio, el estudiante habrá de estar motivado, tener un adecuado autoconcepto y autoestima académico y unos valores para el estudio y el trabajo.</p> <p><i>Habilidades conductuales:</i> Es importante que el estudiante sepa planificar y distribuir el tiempo de estudio, tenga suficiente atención, concentración y autocontrol y disponga de unas adecuadas condiciones personales y ambientales.</p> <p><i>Habilidades cognitivas:</i> Facilitar una serie de métodos que permitan al estudiante leer y comprender un texto (tratamiento de la información): prelectura, lectura reflexiva, post-lectura (subrayado), resumen, memoria significativa y evocación para los exámenes y trabajos.</p> <p><i>Cambios de contexto institucional:</i> La institución educativa ha de crear un contexto que facilite el aprendizaje: adecuación de los ritmos de enseñanza a los ritmos de aprendizaje del alumnado, selección de textos y lecturas adecuadas, planificación del profesorado, etc.</p>

La ejercitación de estos métodos de estudio resultaría ineficaz si no se asociasen a las estrategias de aprendizaje. Estos se han de enfocar a partir de la actividad desarrollada en clase y en el trabajo personal en casa por el estudiante. En todo este proceso jugará un papel importantísimo el docente, como tutor académico, que acompaña al estudiante en todo aquello que necesita para optimizar su propio aprendizaje, involucrándose y siendo partícipe de dicho proceso.

El profesor-tutor tiene una serie de funciones que ha de realizar si quiere ser eficaz en su tarea (Bauzá, 2006; Lobato, 2006; Monereo, 2010; Coll, 2010; Álvarez González y Bisquerra, 2012): 1) implicar y motivar al estudiante; 2) facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante para que éste sea cada vez más autónomo; 3) diagnosticar las dificultades que pueda tener el estudiante en su aprendizaje y poner los medios para resolverlas; 4) adoptar la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas (desde la lección magistral hasta el estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, etc.); 5) garantizar la coherencia entre lo que le pedimos al estudiante en la evaluación y los objetivos propuestos en la asignatura; 6) enseñar a trabajar en equipo y a la vez estimular el trabajo autónomo; 7) saber usar correctamente las TIC; 8) mostrar la dimensión profesional de la/s asignatura/s, ¿qué aporta esta asignatura a mi proyecto personal y profesional?. Los *profesores eficaces* son aquellos que estimulan el aprendizaje significativo de su alumnado (Coll, 2010).



*La tutoría en la atención a la diversidad y la inclusión*

En la educación secundaria nos enfrentamos a un alumnado cada vez más diverso, con NEE, con dificultades de aprendizaje y lenguaje, con dificultades de adaptación, con altas capacidades, con necesidades derivadas de situaciones socioculturales desfavorecedoras y alumnado de nueva incorporación a los sistemas educativos (NISE) o incorporación tardía. Todo esto va a exigir: a) la consideración y el respeto a la diversidad; b) la detección e identificación de sus necesidades educativas; c) la utilización de las TIC como recurso para la individualización de la enseñanza y mejora de la atención a la diversidad; d) y una atención personalizada de todo el profesorado, de la familia y especialmente de la acción tutorial. Atender a la diversidad supone conocer mejor al alumnado y ajustarse a sus necesidades. Para ello, es necesario adoptar nuevas formas de enseñanza y una dinamización y potenciación de la orientación y la tutoría.

La acción docente y tutorial ha de atender y anticiparse a las dificultades que pueda encontrarse el alumnado en su adaptación, en su aprendizaje, en su vida como persona y como estudiante, a través de diferentes medidas (Orden ECD/1361/2015): adaptaciones curriculares, agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, medidas de refuerzo, la integración de materias, trabajo por tareas y proyectos, apoyos a grupos ordinarios, programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, programas de tratamiento personalizado, contrato de aprendizaje, rincones, planificación multinivel, aprendizaje cooperativo, etc.

De la atención a la diversidad hemos de avanzar hacia la *plena inclusión educativa* del alumnado escolarizado en los centros de secundaria, con un único sistema educativo y curricular que dé respuesta a todo el alumnado. Es decir, inclusión de todo el alumnado en un sistema común. En un excelente estudio bibliográfico realizado en 14 países europeos (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2005*) se presentan una serie de estrategias metodológicas, que parecen ser eficaces para una educación inclusiva en secundaria (Tabla 5).

**Tabla 5.** *Estrategias metodológicas para una educación inclusiva eficaz en secundaria.*

<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>
<p><i>Enseñanza cooperativa:</i> El profesorado necesita la cooperación y el apoyo efectivo del resto del profesorado (profesorado de las diferentes asignaturas, profesor de apoyo al aprendizaje, profesor de relaciones con la comunidad, profesorado de orientación educativa). El alumnado con NEE recibe el apoyo en su propia aula y el profesorado aprende de los métodos de los demás.</p>
<p><i>Aprendizaje cooperativo:</i> El alumnado que se ayuda entre sí se beneficia del aprendizaje conjunto. Este aprendizaje es efectivo, tanto a nivel cognitivo como social (tutoría y enseñanza entre iguales, aprendizaje cooperativo).</p>
<p><i>Solución cooperativa de conflictos/problemas:</i> Forma sistemática de abordar el comportamiento inadecuado en el aula a través de consensuar reglas claras en el aula para todos y aplicar refuerzos positivos y negativos mediante técnicas de solución cooperativa de conflictos.</p>
<p><i>Agrupamientos heterogéneos:</i> Agrupación del alumnado en grupos heterogéneos para respetar las diferencias naturales y evitar la marginación a través de una atención personalizada.</p>
<p><i>Enseñanza eficaz:</i></p>

Control, diagnóstico, evaluación y altas expectativas a través de un currículum flexible, que permita las adaptaciones necesarias a nivel individual y de pequeño grupo, que disminuyan las diferencias entre el alumnado con y sin NEE.

*Sistema de área de referencia:*

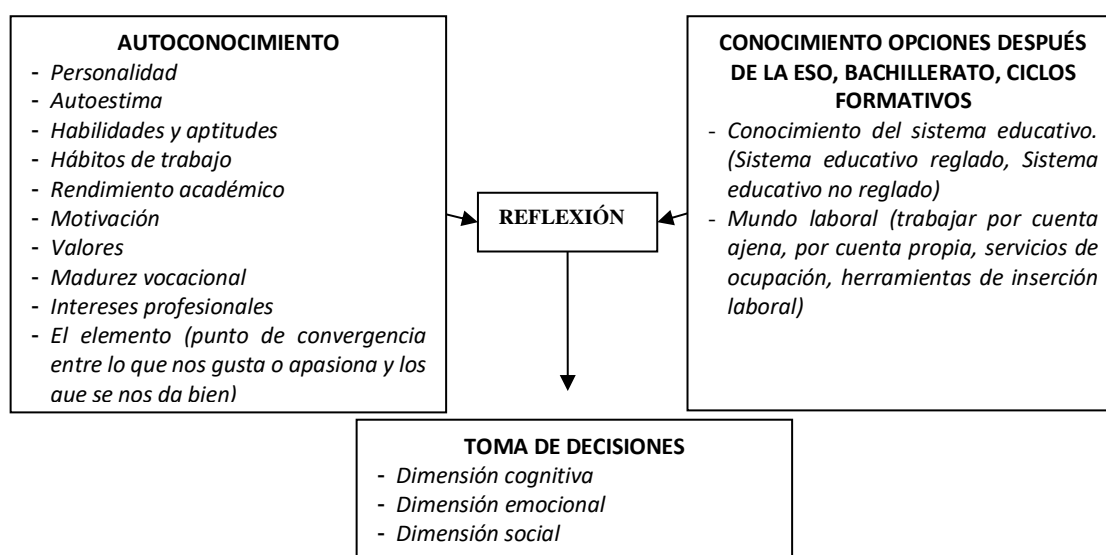
El alumnado está en un área común, que consiste en dos o tres aulas, donde se imparte toda la enseñanza y un pequeño grupo de profesorado se encarga de la docencia.

*Estrategias de aprendizaje alternativo:*

Estrategias para aprender y para resolver problemas. No sólo se trata de aprender estrategias de aprendizaje, sino también cómo aplicarlas (responsabilidad en el aprendizaje).

*La tutoría en la orientación académica y profesional*

Una de las finalidades de educación secundaria debe ser la de preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa, y para la adaptación de manera rápida y eficaz a los cambios sociales y profesionales. Por este motivo, es imprescindible ofrecer una adecuada orientación académica y profesional en esta etapa educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Orden ECD/1361/2015). Una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe afrontar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada y, a su vez, dotarlo de las herramientas y competencias necesarias para garantizar su incorporación efectiva a la sociedad, al mundo laboral. La orientación académica y profesional debe ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo, a buscar opciones para después de la ESO, bachillerato y/o ciclos formativos, a decidir y configurar su itinerario académico y profesional (Martín y Tirado, 1997; Álvarez González y otros. 1991; Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006; Álvarez González, 2008; Sánchez, 2013). La Figura 1 resume estas tres áreas de trabajo:



**Figura 1.** Áreas de intervención de la orientación académica y profesional.

El alumnado necesita saber qué quiere ser, qué quiere hacer con su vida, a qué quiere dedicarse, y por ello debe saber quién es y cómo es, qué le apasiona, qué se le da bien, en definitiva, encontrar su “elemento” (Robinson y Aronica, 2009, 2013), conseguir la información que

necesita sobre las diferentes opciones tanto académicas como profesionales existentes y lanzarse a tomar decisiones importantes para su futuro. Para ello, necesita que alguien le acompañe en este proceso de descubrimiento personal y profesional. En este caso, el tutor es quien mejor puede hacer este acompañamiento, orientación y preparación del alumnado para afrontar sus trayectorias tanto académicas como profesionales y conseguir sus objetivos.

En una adecuada intervención académica y profesional en esta etapa educativa no deben faltar las *acciones orientadas a la acogida* del alumnado que procede de primaria (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Álvarez González y Álvarez Justel, 2016), la ayuda en la *configuración del proyecto profesional* y en los *procesos de transición* por los que va a pasar durante su etapa formativa en secundaria (Figuera, 2006; Rodríguez Montoya, 2006, 2015).

### *La tutoría en la prevención y el desarrollo humano*

La tutoría para la prevención y el desarrollo incluye muchos aspectos como el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención de consumo de drogas, educación para la salud, educación emocional, etc. (Álvarez González y Bisquerra, 2012). En esta etapa educativa la educación emocional requiere de especial atención en estos momentos. Recordemos que experimentamos emociones diariamente, pero seguimos siendo analfabetos emocionales.

El análisis de la sociedad actual nos lleva a constatar una serie de necesidades que no quedan suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias: estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima, conductas antisociales, consumo de drogas, suicidios, etc. La escuela no le ha dado el espacio que se merece a las emociones, y esto nos ha llevado a tener un alumnado desmotivado, que siente que lo que aprende en la escuela no es significativo para su vida, que no le ayuda a prepararse para la misma. A su vez, el alumnado de secundaria se encuentra en un momento especialmente delicado debido a los cambios que está viviendo en su realidad personal y educativa. Además, se encuentra en plena construcción de su identidad, bajo cierta inestabilidad emocional, que tiene problemas para reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás, para controlarlas, con problemas de autoestima y dificultades para automotivarse, con déficits en las habilidades sociales, en la resolución de problemas y conflictos, y dificultades para adoptar actitudes positivas frente a la vida.

La educación, a través del desarrollo de competencias emocionales, puede ayudar al alumnado a aumentar su bienestar personal, social, y a afrontar los retos que se le planteen en su vida cotidiana. La tutoría es un buen espacio para trabajar la educación emocional a través de las cinco competencias emocionales (Pascual y Cuadrado, 2003; Güell y Muñoz, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2012), que se exponen en la tabla 5.

**Tabla 5. Competencias emocionales.**

<b>Competencias emocionales</b>	
<i>Conciencia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de las propias emociones</li> <li>- Dar nombre a las propias emociones</li> <li>- Reconocimiento y comprensión de las emociones de los demás</li> </ul>
<i>Regulación emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</li> <li>- Expresión emocional adecuada</li> <li>- Regulación emocional (regulación de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión)</li> </ul>

*Las dimensiones emocional, cognitiva y cognitiva de la toma de decisiones en secundaria*

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de afrontamiento (afrontar retos y situaciones de conflicto, estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales).</li> <li>- Estrategias para autogenerar emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.</li> </ul>
<i>Autonomía emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima (imagen positiva de uno mismo)</li> <li>- Automotivación (automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas)</li> <li>- Autoeficacia emocional (percibirse a uno mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita, aceptar la propia experiencia emocional)</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Actitud positiva y autosuperación</li> <li>- Análisis crítico de normas sociales (evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los <i>mass media</i>, relativos a normas sociales y comportamientos personales).</li> <li>- Resiliencia (enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas)</li> </ul>
<i>Competencia social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, dar gracias, pedir perdón, etc.)</li> <li>- Respeto por los demás</li> <li>- Práctica de la comunicación receptiva y expresiva</li> <li>- Compartir emociones</li> <li>- Comportamiento prosocial y cooperación (realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado)</li> <li>- Empatía</li> <li>- Asertividad (comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad)</li> <li>- Prevención y solución de conflictos (identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales)</li> <li>- Capacidad para gestionar situaciones emocionales en contextos sociales</li> </ul>
<i>Competencias para la vida y el bienestar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijación de objetivos positivos y realistas</li> <li>- Toma de decisiones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria</li> <li>- Búsqueda de ayuda y recursos</li> <li>- Bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.</li> <li>- Fluir (generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.)</li> </ul>

---

Álvarez-Justel y Álvarez-González (2015) recogen un gran número de programas de educación emocional, que desarrollan las diferentes competencias emocionales en la educación secundaria.

### **Con respecto a la familia:**

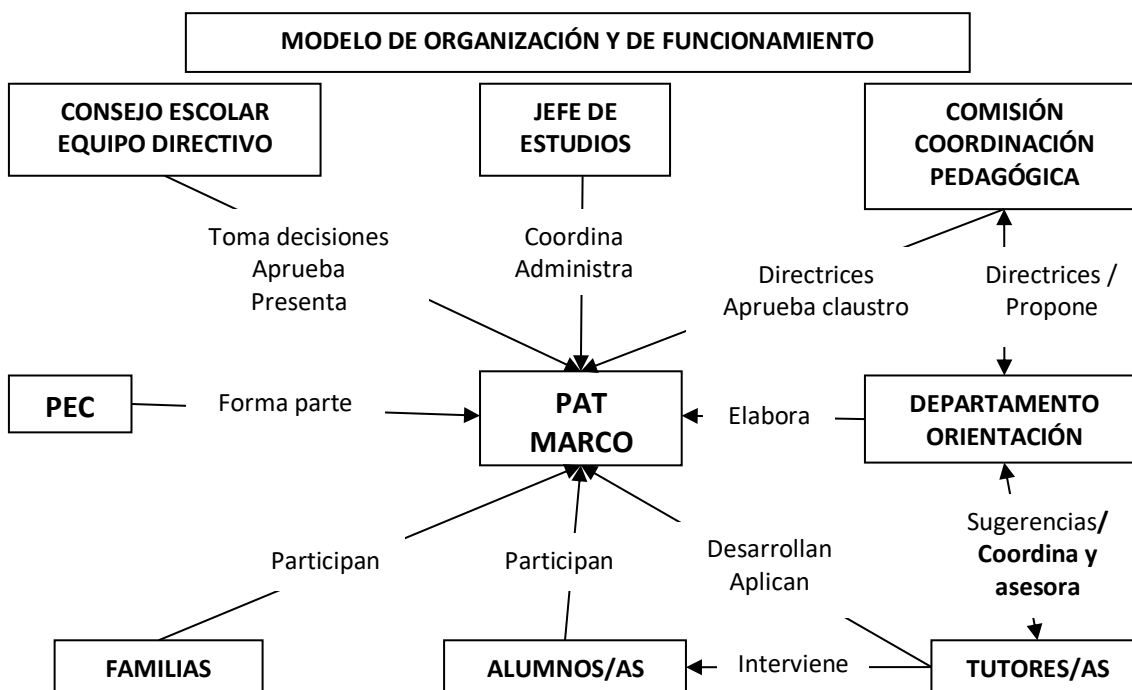
La familia juega un papel muy relevante en la formación de sus hijos. Esta forma parte activa de la comunidad educativa; en consecuencia, se le ha de tener muy en cuenta en el plan de acción tutorial, aportando y recibiendo información, formación, orientación y recursos para sus hijos (Tabla 6).

**Tabla 6.** El papel de la familia en el proceso formativo de sus hijos

El papel de la familia en el proceso formativo de sus hijos	
<b>Información</b>	Conocimiento del proyecto educativo del centro Los procesos de aprendizaje de sus hijos e información sobre los resultados académicos y la evolución que van experimentando Conocimiento de las actividades y programas en los que participa el centro Control de las faltas de asistencia de sus hijos Asistencia a reuniones convocadas por el tutor Solicitud de reuniones con el tutor.
<b>Formación y orientación</b>	Conocimiento de la situación madurativa por la que están pasando sus hijos Ayuda en los procesos de toma de decisiones y en la resolución de conflictos Supervisión de las tareas y actividades de su hijo en casa Ayuda en la organización de los horarios y actividades Conocimiento de las amistades y compañeros de sus hijos Participación en los eventos del centro Normas de convivencia y fomento del diálogo con los hijos Fomento de la lectura en casa Valoración del trabajo de su hijo como estudiante (apoyo afectivo) Control del uso de las TIC.
<b>Recursos</b>	Materiales para la tarea escolar Lugar adecuado para el estudio

### Modelo organizativo más adecuado

Toda planificación de la orientación y la tutoría en un centro de secundaria ha de ir acompañada de un adecuado modelo organizativo y funcional, si queremos que sea efectiva y haga de la tutoría una tarea compartida y colaborativa (Figura 2).

**Figura 2:** Modelo de organización y de funcionamiento (Adaptación de Álvarez González, 2006).

## Qué significa ser tutor en secundaria

Todo el profesorado de secundaria está implicado en la tutoría. El tutor dinamiza la tutoría de todo el equipo docente que imparte docencia en un mismo grupo-clase. Ser tutor es acompañar al alumnado en su crecimiento, orientarlo, guiarlo para que consiga lo mejor de sí mismo, utilizando diferentes recursos y estrategias que están a su alcance (Giner y Puigardeu, 2008).

El tutor ha de disponer de una serie de habilidades y estrategias profesionales y personales. Para ello debe: 1) ser líder, *coach* o guía que acompañe al alumnado y lo ayude a crecer; 2) ser buen comunicador, trabajar en red con el resto de agentes tutoriales (docentes, orientador, servicios externos, familias...), colaborar y promover la participación de las familias; 3) ser observador para detectar necesidades, problemas o descubrir potencialidades del alumnado; 4) ser creativo, atreverse a buscar y utilizar nuevas herramientas (nuevas tecnologías, etc.); 5) ser positivo, resiliente, empático, asertivo, negociador y mediador; 6) implicarse, escuchar, comprender, respetar al alumnado y al resto de agentes tutoriales; 7) atender la diversidad, fomentar la cohesión y el clima relacional positivo; 8) velar por el clima de aula y de centro; 9) ser agente de cambio, crear espacios y condiciones para el aprendizaje y el crecimiento; 10) y entrenarse y formarse a lo largo de toda su vida. Pero, sobre todo, debe tener una buena actitud y mucho sentido común.

## Recursos y materiales prácticos

En la actualidad disponemos de una gran variedad de recursos y materiales prácticos para la acción tutorial. A continuación, presentamos algunos ejemplos, teniendo en cuenta las diferentes áreas de intervención (Tabla 7).

**Tabla 7.** Recursos y materiales prácticos.

RECURSOS Y MATERIALES PRÁCTICOS	
La tutoría en los procesos de E-A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos</i> (Álvarez González y Bisquerra, 2012)</li> <li>• <i>Metodología de estudio en la educación secundaria</i> (Álvarez González, 2005).</li> <li>• <i>Enseñar a aprender en la educación secundaria</i> (Monereo, 2010).</li> <li>• <i>Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria</i> (Coll, 2010).</li> </ul> <p>Webgrafía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprender a aprender:</i> <a href="http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html#Qui%C3%A9n%20soy">http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html#Qui%C3%A9n%20soy</a></li> <li>• <i>Inteligencias múltiples:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <a href="http://www.inteligenciasmultiples.net/">http://www.inteligenciasmultiples.net/</a></li> <li>– <a href="https://es.pinterest.com/search/pins/?q=inteligencias%20multiples&amp;rs=typed&amp;term meta[]=inteligencias%7Ctyped&amp;term meta[]=multiples%7Ctyped">https://es.pinterest.com/search/pins/?q=inteligencias%20multiples&amp;rs=typed&amp;term meta[]=inteligencias%7Ctyped&amp;term meta[]=multiples%7Ctyped</a></li> </ul> </li> <li>• <i>Test CHEA</i> (Estilos aprendizaje)           <ul style="list-style-type: none"> <li>– <a href="http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm">http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm</a></li> <li>– <a href="http://www.ice.udl.es/uou/patudl/moment2/estils.pdf">http://www.ice.udl.es/uou/patudl/moment2/estils.pdf</a></li> </ul> </li> </ul>
La tutoría en la atención a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad</i> (Riart, 2006).</li> <li>• <i>Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria</i> (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial, 2005).</li> </ul>

la diversidad y la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria</i> (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).</li> <li>• <i>Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva</i> (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha, 2007).</li> </ul> <p>Webgrafía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Recursos orientación y atención a la diversidad:</i> <a href="http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php/recursos/materiales-para-descargar1?limitstart=0">http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php/recursos/materiales-para-descargar1?limitstart=0</a></li> <li>• <i>Orientared.</i> <a href="http://www.orientared.com/atendiv.php">http://www.orientared.com/atendiv.php</a></li> <li>• <i>Pinterest (atención a la diversidad)</i> <a href="https://es.pinterest.com/search/pins/?q=atenci%C3%B3n%20diversidad&amp;rs=remove">https://es.pinterest.com/search/pins/?q=atenci%C3%B3n%20diversidad&amp;rs=remove</a></li> <li>• <i>Sensibilización discapacidad, NEE, etc.:</i> <a href="http://eldepadeorientacion.blogspot.com.es/p/blog-page.html">http://eldepadeorientacion.blogspot.com.es/p/blog-page.html</a></li> </ul>
La tutoría en la orientación académica y profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La madurez para la carrera en secundaria</i> (Álvarez González, 2007).</li> <li>• <i>La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16</i> (Álvarez González, et al. 2006, 6ª Ed.).</li> <li>• <i>El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo</i> (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).</li> <li>• <i>Conócete a ti mismo</i> (Álvarez Justel, 2014).</li> <li>• <i>La orientación educativa y profesional en la educación secundaria</i> (Martín y Tirado (Coords.), 1997).</li> <li>• <i>Encuentra tu elemento.</i> (Robinson y Aronica, 2013).</li> </ul> <p>Webgrafía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Test de Orientación Profesional.</i> Corominas, E. Álvarez González, M. y Bisquerra, R (2008). (<a href="http://www.e.magister.com/universidades">http://www.e.magister.com/universidades</a>)</li> <li>• <i>SAAVI (Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático).</i> Rivas, F. y otros (2003). (<a href="http://www.eos.es">http://www.eos.es</a>).</li> <li>• <i>Proyecto Orión.</i> Hernández Franco, E. (2011). (<a href="http://www.upcomillas.es/myvip">http://www.upcomillas.es/myvip</a>)</li> <li>• <i>Recursos en internet para orientación académica y profesional</i> de Manuel Benito Blanco (<a href="http://sauc.pntic.mec.es/mbenit4/">http://sauc.pntic.mec.es/mbenit4/</a>)</li> <li>• <i>Educaweb:</i> <a href="http://www.educaweb.com/Fundación Bertelsmann">http://www.educaweb.com/Fundación Bertelsmann</a> (guía Orientación) <a href="https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/guia-de-orientacion-profesional-coordinada-1/">https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/guia-de-orientacion-profesional-coordinada-1/</a></li> <li>• <i>Recursos Orientación (Junta Andalucía)</i> <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica/habilidades-gestion-carrera">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica/habilidades-gestion-carrera</a></li> <li>• <i>Pinterest (orientación académica y profesional)</i> <a href="https://es.pinterest.com/search/pins/?q=orientacion%20acad%C3%A9mica%20profesional&amp;rs=remove&amp;term_meta[]=orientacion%7Ctyped&amp;term_meta[]=acad%C3%A9mica%7Ctyped&amp;term_meta[]=profesional%7Ctyped&amp;remove_refine=y%7Ctyped">https://es.pinterest.com/search/pins/?q=orientacion%20acad%C3%A9mica%20profesional&amp;rs=remove&amp;term_meta[]=orientacion%7Ctyped&amp;term_meta[]=acad%C3%A9mica%7Ctyped&amp;term_meta[]=profesional%7Ctyped&amp;remove_refine=y%7Ctyped</a></li> </ul>
La tutoría en la prevención y el desarrollo humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Orientación, tutoría y educación emocional</i> (Bisquerra, 2012).</li> <li>• <i>Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria</i> (Pascual y Cuadrado, 2003).</li> <li>• <i>Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> (Güell y Muñoz (Coords.), 2003).</li> <li>• <i>Yo también puedo ser emocionalmente inteligente</i> (Álvarez Justel, 2012).</li> <li>• <i>Relación de programas de educación emocional</i> (Álvarez Justel y Álvarez González, 2015).</li> </ul> <p>Webgrafía:</p>

- *Educación emocional propuestas tutoría secundaria* – Generalitat Valenciana. <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>
- *Programa TREVA* (Técnicas de Relajación y Meditación en la Escuela). <http://www.programatreva.com/1.html>
- *Programa Ulises*.
  - <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/173.pdf> (cuaderno del tutor)
  - <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/172.pdf> (cuaderno del alumno)
- *Faros - Educación emocional* (¿Cómo educar las emociones?) [http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros\\_6\\_cast.pdf](http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf) o <http://faros.hsjdbcn.org/es/tema/educacion-emocional>
- *Pinterest* (educación emocional) [https://es.pinterest.com/search/pins/?q=educaci%C3%B3n%20emocional&rs=typed&term\\_meta\[\]=educaci%C3%B3n%7Ctyped&term\\_meta\[\]=emocional%7Ctyped](https://es.pinterest.com/search/pins/?q=educaci%C3%B3n%20emocional&rs=typed&term_meta[]=educaci%C3%B3n%7Ctyped&term_meta[]=emocional%7Ctyped)
- *Habilidades sociales*
  - [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser\\_persona\\_isegura67p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser_persona_isegura67p.pdf)  
(Ser persona y relacionarse. Primer ciclo ESO)
  - [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser\\_persona\\_iisegura66p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser_persona_iisegura66p.pdf) (ser persona y relacionarse. Segundo ciclo ESO)
- *Salud*
  - Guía de salud y desarrollo personal. Gobierno de Navarra. <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/9C5E6501-4734-45BF-999B-12C14ABCFA69/0/Gu%C3%ADadeSaludparatrabajarconadolescentes.pdf>
  - Educación para la salud (Fundadeps) <http://www.fundadeps.org/>
- *Valores*
  - Cortos para trabajar valores <http://www.educacionrespuntocero.com/recursos/familias-2/cortometrajes-educar-en-valores/16455.html>
  - Cuaderno intercultural <http://www.cuadernointercultural.com/>

## Bibliografía consultada

- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En A. del Valle (coord.). *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (2005). Metodología de estudio en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En M. Álvarez González (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 27-80). Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (coord.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (2008). La orientación profesional como una de las funciones del Departamento de orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Funciones del Departamento de orientación* (pp.39-132). Madrid: MEC.
- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Fernández, R., y Rodríguez Espinar, S. (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.



- Álvarez González, M., et. al. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*. Barcelona: Graó/ICE UB.
- Álvarez González, M., y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En M. AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (Tomo I. p. 637- 686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Álvarez González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (coords.) (1996-2017). *Manual de orientación y tutorial* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Justel, J., y Álvarez González, M. (2015). Relación de programas de educación emocional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2016). La educación para la carrera en infantil y primaria. *Revista de Orientación Educativa*, 30 (58), 8-34.
- Arias Aparicio, F., y Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la ESO en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Bauzá, A. (2006). Tutoría y gestión de los aprendizajes. En M. Álvarez González (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 107-132). Madrid: MEC.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Berger, S. (2007, 7ª Ed.). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamérica.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Castillo, S., Torres González, J.A. y Polanco, L. (2003). *Acción tutorial en los centros educativos. Formación y práctica*. Volumen 1. Formación. Madrid: UNED
- Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: MEC-Graó.
- Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha (2007). *Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. [http://www.sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas\\_escuelainclusiva.doc](http://www.sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas_escuelainclusiva.doc)
- Consejo Económico y Social (CES) (2009). *Sistema Educativo y Capital Social*. Madrid: Colección Informes.
- Corominas, E. (2008). La orientación y la tutoría en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- David, S. H., Katherina, K., y De Trad (Eds) (2007, 7ª Ed.). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. Mexico: International Thomson Cengage Learning.
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial (2005). *Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria*. Informe resumen. Bruselas.

- Feito, R. (Coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: MEC-Graó.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 189-218). Madrid: MEC.
- Funes, J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.
- Giner, T., y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona/Horsori.
- Gómes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. <https://reserachgate.net/publications/303661294>
- Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.) (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Bilbao: Praxis.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M de Miguel (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (p. 191-223). Madrid: Alianza Editorial.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: MEC.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la educación (LOMCE)*. Madrid: MEC.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Martín, E., y Tirado, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria. Las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 69-103). Barcelona: ICE- Horsori.
- Monereo, C. (2002). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico* (p. 357-373). Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Estratègies d'aprenentatge*. Barcelona: UOC.
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria. En C. Coll (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (85-104). Barcelona: MEC-Graó.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del MEC. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-7662>.
- Palacio, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1999) *Desarrollo Psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pascual, V., y Cuadrado, M. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Praxis.
- Pozo, J. I., Schener, N., Pérez, M. P., Mateos, N., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (Comp.) (2002). *La secundaria a examen*. Barcelona: Proa.
- Rebollo, M. A. (2014). La acción tutorial y el desarrollo de la identidad personal. En J. Expósito (Coord.). *La acción tutorial en la educación secundaria* (p. 243-259). Madrid: Síntesis.
- Revenga, A. (2010). El currículum en la educación secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: MEC/Graó.
- Robinson, K., Aronica, L. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Grijalbo.
- Robinson, K., Aronica, L. (2013). *Encuentra tu elemento*. Madrid: Conecta.
- Rodríguez Montoya, F. (2006). Transición de primaria a secundaria. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 155-188). Madrid: MEC.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Sánchez, M. F. (2013). *Orientación profesional y personal*. Madrid: UNED.
- Soler, E. y otros. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

## 6.2. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN INICIAL DE LA ESCALA DE TOMA DE DECISIONES PARA SECUNDARIA (ETDC-S)

### Artículo 2

## Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S)

Josefina Álvarez  
Departamento MIDE, Facultad de Barcelona

### RESUMEN

**Introducción.** La toma de decisiones tiene un papel relevante en la educación secundaria. El alumnado ha de realizar toma de decisiones académicas de gran trascendencia para su futuro durante este proceso educativo y, para lo cual, ha de tomar conciencia de su importancia y ha de prepararse para ello.

**Método.** El objetivo de este trabajo es validar una escala, diseñada ad hoc, para evaluar las dimensiones emocional, cognitiva y social que intervienen en un proceso de toma de decisiones. Con este fin se aplicó la escala a una muestra de 519 estudiantes de 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y 2º de Bachillerato. Se calculó su fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, la validez a través de un análisis factorial exploratorio y la correlación de Pearson para conocer la relación entre los factores y las dimensiones de la escala.

**Resultados.** Los resultados muestran que la dimensión emocional es la que más peso tiene en el proceso de toma de decisiones. La escala presenta unos niveles aceptables de fiabilidad y validez para evaluar las dimensiones que intervienen en el proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria.

**Discusión y conclusiones.** La escala es un instrumento útil y adecuado para medir las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones y puede ser una herramienta válida como elemento de diagnóstico y evaluación de la toma de decisiones académica y profesional en la educación secundaria. Esta escala muestra unas propiedades psicométricas aceptables, que le hace un instrumento confiable y de fácil aplicación.

**Palabras Clave:** educación secundaria, toma de decisiones, escala, validación.

**ABSTRACT**

**Introduction:** Decision-making plays a significant role in secondary education. During their time at high school, students have to make academic decisions which are extremely important for their futures and for this reason they need to be aware of the importance of these decisions and to prepare themselves accordingly.

**Method:** The objective of this paper is to validate a scale, designed ad hoc, to assess the emotional, cognitive and social dimensions that come into play in the decision-making process. 519 students from the fourth year of ESO (compulsory secondary education) and second year of *bachillerato*. The reliability of the scale was calculated using Cronbach's alpha, its validity through a factor exploratory analysis and a Pearson correlation was used to know the relationship between factors and scale dimensions.

**Results:** The results show the emotional dimension has the most weight in the decisions-making process. The scale presents acceptable levels of reliability and validity to evaluate the dimensions that are involved in the decision-making process in secondary school students.

**Discussion or Conclusion:** The scale is a useful and adequate instrument to measure the emotional, cognitive and social dimensions of decision-making, and it can be a valid tool as an element of diagnosis and evaluation of academic and professional decision-making in secondary education. This scale shows acceptable psychometric properties, which makes it a reliable and easy-to-apply instrument.

**Keywords:** secondary education, decision-making, scale, validation.

**Introducción**

Una de las características que definen la educación secundaria y al alumnado de este nivel educativo es el tener que hacer elecciones curriculares y tomar decisiones importantes de cara a su futuro y el afrontamiento de procesos de transiciones académicas de una gran trascendencia (Primaria-Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), ESO-Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), ESO-Bachillerato, Bachillerato-Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), Bachillerato-Universidad, CGFS-Universidad) y, en menor medida, sociolaborales (ESO, Bachillerato y CFGS-mundo laboral), que obligan a tomar decisiones constantemente. Una de las problemáticas con que se encuentra el alumnado en secundaria es la de afrontar los constantes procesos de toma de decisiones de tipo académico, personal y profesional para elegir la trayectoria educativa y profesional más adecuada. Para ello, se le ha de dotar de una formación que le permita desarrollar sus procesos de toma de decisiones y de transición y que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional. En definitiva, ésta es una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe afrontar un proceso de toma de decisiones de gran relevancia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada y, a su vez, se le ha de dotar de las herramientas y competencias necesarias para garantizar su incorporación efectiva a la sociedad, al mundo profesional y laboral (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017). Sin olvidar la ayuda en la *configuración del proyecto profesional* y en los *procesos de transición* por los que va a pasar durante su etapa formativa en secundaria (Rodríguez Montoya, 2015; González Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019).

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria y del propio alumnado donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del alumnado, que le ayude a madurar y a afrontar sus constantes procesos de toma de decisiones. Se ha de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le proporcionen un mejor conocimiento de sí mismo, información de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académicas como profesionales. Ahora bien, antes de diseñar un plan de intervención para la mejora de la toma de decisiones, hemos de conocer cuáles son las necesidades que manifiesta el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a la hora de llevar a cabo sus tomas de decisión y, para ello, es necesario disponer de una herramienta que nos permita conocer cuál es la situación por la que está pasando el alumnado de estos cursos, cómo está viviendo su propio proceso de toma de decisiones y cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es importante que sepamos, como docentes, qué aspectos están influyendo en este proceso, qué dificultades están encontrando, qué dimensiones son las que el alumnado tiene más deficitarias y ha de potenciar, a qué dimensiones le da el alumnado más relevancia.

La mayoría de los enfoques teóricos que fundamentan el proceso de toma de decisiones se centran en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones (enfoques de ajuste, evolutivos, de aprendizaje-social, social-cognitivos). Finalmente han surgido otros modelos emergentes como el de Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006), denominado *modelo comprensivo para la toma de decisiones*, que, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional; y el modelo DEF (*Decision Education Foundation*) basado en seis elementos: Marco útil, alternativas creativas, información útil, valores claros, razonamiento profundo y compromiso para actuar. Cada uno de estos elementos se afrontan desde las dimensiones racional y emocional (Keelin, et al., Spetzler, 2019).

Diferentes estudios han avalado la presencia de la dimensión cognitiva en el proceso de toma de decisiones (Krumboltz, 1996; Oppenheimer y Evan, 2015 y Lent y Brown, 2019, 2020); otros estudios le han dado más protagonismo a la dimensión emocional (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009; Lerner, et al., 2014; Hadi, 2017; López, Pérez-Escoda y Alegre, 2018; Santos, Wang y Lewis, 2018; Eberhardt, et al., 2019; Young y Suri, 2020; Goshing, et al., 2020; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020) y otros se han centrado más en la dimensión social, concretamente en el papel de las personas que rodean al sujeto que decide (Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Kim, et al., 2016; Slesman and Coulon, 2017; Lim y You, 2019; Abdinoor e Ibrahim, 2019).

Para la elaboración de la escala de toma de decisiones, que intentamos validar, nos hemos basado en los planteamientos teóricos del modelo comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006) por considerar que asumen las principales dimensiones que intervienen en el proceso de toma de decisiones. Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *cognitiva, emocional y social*. La *dimensión cognitiva* se centra en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en una información adecuada sobre el problema a decidir, en la habilidad para evaluar y organizar la información relevante y en la habilidad o eficacia para resolver problemas; la *dimensión emocional* desarrolla la autoestima y la confianza en sí mismo, la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás, el manejo y regulación de las propias emociones, el control de la ansiedad ante la elección y la resolución de conflictos psicoemocionales; y la *dimensión social* hace hincapié en el apoyo del contexto, apoyo afectivo y respaldo familiar, apoyo económico, dominio de las habilidades sociales, respeto por los demás, comunicación receptiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y asertividad.

En la tabla 1 se describen cada una de las dimensiones de la escala a validar con sus diferentes aspectos.

**Tabla 1.** Dimensiones de la escala con sus indicadores.

<b>Dimensión emocional</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Conciencia emocional</b>	Entender y comprender las propias emociones y establecer diferencias entre pensamientos, sentimientos y conductas.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada en un proceso de toma de decisiones. (Autorregular las emociones negativas y autogenerar emociones positivas).
<b>Autonomía emocional</b>	Capacidad para conocerse mejor, tener una adecuada valoración de sí mismo y autoconfianza (autogestión personal).
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.
<b>Certeza en la elección</b>	Estar plenamente seguro de la decisión a tomar. Sentirse motivado para tomar la decisión.
<b>Dimensión cognitiva</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Planificación de la decisión (Proceso cognitivo)</b>	Tiempo que se va a disponer para llevar a cabo la toma de decisiones, recogida de la información necesaria, búsqueda de alternativas, evaluación de las mismas, eliminación de las opciones que menos interesan.
<b>Dimensión social</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Papel y apoyo de la familia</b>	Tener el apoyo y la comprensión necesaria de la familia para hacer más fácil y llevadera la toma de decisiones.
<b>Papel y apoyo del entorno</b>	Las posibilidades que ofrece el entorno que rodea al sujeto que decide: centro educativo, tutor, orientador (psicopedagogo), amigos, etc.

Podemos concluir este marco teórico diciendo que, para afrontar de forma plena el proceso de toma de decisiones, se ha de tener en cuenta la *dimensión emocional* (competencias afectivo-emocionales), la *dimensión cognitiva* (competencia para saber tomar la decisión o resolver un problema) y la *dimensión social* (tener en cuenta a las personas que rodean al interesado). Las decisiones implican la integración de lo emocional, lo racional y lo social. Diferentes investigaciones avalan la implicación de estas tres dimensiones (Gomes Cordeiro, 2016; Wichary, et al., 2016; Hendricks y Buchanan, 2016; Nelson, Malkoc y Shiv, 2018; Keelin, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019). Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones.

A la luz de los planteamientos teóricos reseñados, este estudio se plantea como objetivos:

- 1) Comprobar la fiabilidad y la validez de contenido y de constructo de la Escala de Toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S).
- 2) Analizar la relación y la relevancia de las dimensiones cognitiva, emocional y social de la escala en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

## Método

En este apartado se explicita la muestra utilizada, el proceso seguido en la construcción de la escala, su procedimiento de administración y el análisis que se va a efectuar de los datos. El estudio es de tipo instrumental que tiene como finalidad la construcción y validación de una escala. Se trata de conocer sus propiedades psicométricas, como instrumento de medida de la toma de decisiones. Y el tipo de diseño es transversal, dado que la aplicación se realizó en un solo tiempo a diferentes cohortes (alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato).

### Participantes

Los sujetos fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad. La muestra está compuesta por alumnado voluntario de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 2º de Bachillerato, proveniente de cuatro centros (2 públicos y 2 privado concertados), con un rango de edad 15-19 años y con una edad media de 17 años. Estos centros están ubicados en poblaciones urbanas de la provincia de Barcelona y su contexto socioeconómico es medio y medio-alto. Con respecto a la naturaleza de la muestra, señalar dos razones que nos han movido a adoptar la decisión de dos cohortes: a) El alumnado de 4º de ESO y el alumnado de 2º de Bachillerato están en la misma etapa madurativa: la adolescencia media (15-18 años), con un desarrollo cognitivo, emocional y social muy similar (Palacio, et al., 1999; Berger, 2007; David, et al., 2007; Allen y Waterman, 2019); b) Son dos niveles educativos que, en el Sistema Educativo español, están al final de la Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO) y al final del bachillerato (2º de Bachillerato). En ambos niveles el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones académico-profesional. El momento de la aplicación de la escala tuvo lugar a mitad del segundo trimestre del curso 2018-2019.

De acuerdo con la accesibilidad que se nos ha permitido, la descripción de la muestra es la siguiente (Tabla 2).

**Tabla 2.** *Distribución de la muestra.*

Tipo de centro		Nivel de estudios		Género		Totales
Público	Concertado	4º ESO	2º Bachillerato	Mujer	Hombre	
222	297	288	235	274	245	519
(42,73%)	(57,27%)	(54,9%)	(45,1%)	(52,9%)	(47,1%)	

### Proceso de construcción de la escala

La Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S), de elaboración propia (Tabla 9), está integrada por 15 ítems que corresponden a tres dimensiones: *cognitiva*,



*emocional y social*. El formato de respuesta es de tipo Likert con 11 opciones, que van desde 0=completamente en desacuerdo hasta 10= completamente de acuerdo con el contenido de cada uno de los ítems. La calificación se obtiene sumando las puntuaciones asignadas a cada uno de los ítems. Altas puntuaciones reflejan elevados niveles de cada una de las dimensiones y del total de la Escala. Se puede obtener una puntuación total de la Escala y puntuaciones parciales de cada una de las dimensiones.

La construcción y validación de la escala ha pasado por las diferentes etapas en la elaboración de cualquier instrumento de medida. En un principio se elaboraron un conjunto amplio de ítems (32), que correspondían a las tres dimensiones propuestas en el marco teórico (10 ítems para cada dimensión) y dos ítems más para conocer el papel de los tutores y del orientador del centro en el proceso de toma de decisiones. Se revisó y adaptó la redacción de los ítems a partir de las entrevistas con tutores y alumnado de secundaria y se llevó a cabo su valoración por una serie de expertos (5 profesores especialistas en orientación, tres de la Universidad de Lleida y dos de la Universidad de Barcelona), para analizar si los ítems correspondían a las dimensiones donde se les había ubicado y si estaban bien formulados.

Se efectuó un primer estudio piloto con 494 sujetos. Como resultado de este proceso analítico con técnicas estadísticas, se redujo el número inicial de ítems de 32 a 25. Concretamente se eliminaron los ítems con saturación por debajo de .50. Posteriormente se llevó a cabo un segundo estudio piloto con 265 sujetos, donde se eliminaron 10 ítems, pasando la escala de 25 a 15 ítems.

En la tabla 3 se exponen los aspectos de cada dimensión con sus ítems correspondientes de la escala definitiva.

**Tabla 3.** Aspectos e ítems de cada dimensión.

<b>Dimensión emocional</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Ítems</b>
<b>Conciencia emocional</b>	1- Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión.
<b>Regulación emocional</b>	2- Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo. 8- Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme.
<b>Autonomía emocional</b>	4- Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo. 11- Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme.
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	13- Sé cambiar mi decisión si me equivoco.
<b>Certeza en la elección</b>	3- Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión. 6- Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar.

<b>Dimensión cognitiva</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Ítems</b>
<b>Planificación de la decisión (Proceso cognitivo)</b>	12- Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo. 7- Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión. 9- Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses.
<b>Dimensión social</b>	
<b>Aspectos de la dimensión</b>	<b>Ítems</b>
<b>Papel y apoyo del entorno del centro educativo (orientador y tutor)</b>	14- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al tutor. 15- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al orientador. (psicopedagogo/a) del centro.
<b>Papel y apoyo efectivo y afectivo de la familia</b>	5- Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia. 10- Siento que mi familia apoya mi decisión.

### *Procedimiento*

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la validación de una escala de toma de decisiones y también aspectos de confidencialidad que contiene la escala administrada en papel. La duración de la aplicación de la escala en cada grupo fue de unos 10 minutos.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 23.0). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos para la fiabilidad y validación de la escala definitiva. Para analizar y calcular su fiabilidad se ha utilizado el Alfa de Cronbach. La consistencia interna de la escala total y de las dimensiones se expone en la tabla 4. Y para analizar su validez nos centraremos en la *validez de contenido* para comprobar que los ítems de la escala representan el contenido que se pretende medir y la *validez de constructo* para determinar en qué medida la escala es congruente con un modelo teórico o constructo (; Cook y Beckman, 2006; Campo-Árias y Oviedo, 2008). Para la validez de contenido se utilizó el juicio de 5 expertos y para la validez de constructo se llevó a cabo, mediante un análisis factorial exploratorio (Costello y Osborne, 2005; Pérez y Medrano, 2010), cumpliéndose las condiciones de aplicación del mencionado análisis (tamaño muestral adecuado, test Kaiser-Meyer-Olkin, superior a 0,60 y con significación estadística en el test esfericidad de Barthett), el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax para conocer su estructura factorial, el peso de la varianza total y de sus componentes y las correlaciones entre los factores y las dimensiones de la escala (correlación de Pearson). En este estudio no se ha tenido en cuenta la validez predictiva ni la concurrente, por considerar que excedían el ámbito de esta investigación.

## Resultados

### Fiabilidad

Para comprobar la fiabilidad de la escala se realizó el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, medida de consistencia interna para comprobar que los ítems miden el constructo y que están adecuadamente correlacionados (Cook y Beckman, 2006; Campo-Arias y Oviedo, 2008). La escala total arroja un coeficiente Alfa .781, que representa una fiabilidad que podríamos calificar de aceptable. Igualmente se ha calculado la fiabilidad de las tres dimensiones del modelo teórico tal como se presenta en la tabla 4; cómo podemos observar la consistencia interna baja para cada una de las dimensiones, aunque estaría en valores aceptables, si bien no son altos.

**Tabla 4.** Coeficiente de fiabilidad de las tres dimensiones y del total de la Escala.

Dimensiones y total de la escala	Alfa de Cronbach
Emocional	.728
Cognitiva	.698
Social	.692
Total de la escala	.781

### Validez de la escala

Para la *validez de contenido* de la escala se utilizó la técnica del juicio de expertos (5 expertos), Para ello, se les proporcionó un documento con los siguientes apartados: objetivo de la Escala, su fundamentación teórica, la propia escala y un breve análisis de la validación. Al mismo tiempo cada experto contestó a tres preguntas relacionadas con el contenido y las expresiones utilizadas en la escala. En la Tabla 5 se presentan los resultados de la encuesta de los jueces (uno totalmente en desacuerdo y cuatro totalmente de acuerdo).

**Tabla 5.** Opinión de los jueces sobre la escala de toma de decisiones.

Preguntas	Valoración
El contenido de la escala es el adecuado en relación con la fundamentación teórica o constructos de que partimos.	100%
El contenido de los ítems es el adecuado a las dimensiones de la escala.	100%
Las expresiones utilizadas en la escala son fácilmente comprensibles para los alumnos de ESO y bachillerato	95%

Los resultados confirman una adecuada valoración de la escala. Por parte de los expertos se produce un total acuerdo en cuanto al contenido porque se adecua plenamente a la fundamentación teórica de la escala; la atribución de los ítems a las dimensiones de la escala y el lenguaje utilizado también se consideran adecuados.

Para la *validez de constructo* se procedió a la selección de los principales factores, mediante el método de extracción de componentes principales, que expliquen el máximo de la varianza total. Como se muestra en la tabla 6, la estructura factorial obtenida por el método de componentes principales con rotación varimax, fue de cinco factores o componentes con valores superiores a 0.40, que explicaron el 60,17% del total de la varianza: factor 1 (15,79%); factor 2

(14,11%); factor 3 (10,64%), factor 4 (9,84%) y factor 5 (9,72%). No se eliminaron ítems, porque todos obtuvieron puntuaciones superiores a 0.40.

**Tabla 6.** *Matriz rotada de componentes principales.*

	Componente (factor)				
	1	2	3	4	5
2- Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo	.745				
13- Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses	.609	.355			
8- Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme	.599		.355		
11- Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme	.578				
4- Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo	.571		.524		
12- Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo		<b>.831</b>			
7- Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión		.815			
9- Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses		.668			
3- Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión			<b>.733</b>		
6- Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar			.590		
1- Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión	.462		.476		
5- Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia				.810	
10- Siento que mi familia apoya mi decisión				.783	
15- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al orientador (psicopedagogo/a) del centro					.862
14- Cuando necesito ayuda en mi toma de decisión acudo al tutor/a					.811

Es conveniente destacar que los ítems 1 y 4, que corresponden a la dimensión emocional, son los que presentan un mayor grado de contaminación, porque comparten factores (1 y 3), con puntuaciones similares en ambos factores. Y, en menor medida, el ítem 8 con los factores 1 y 3 y el ítem 13 con los factores 1 y 2. Esto quiere decir que no discriminan lo suficiente y, por lo tanto, no serían totalmente válidos y requerirán de una reformulación en posteriores estudios.

Con el fin de comprobar la estructura de las tres dimensiones de la escala, propuesta en el marco teórico, se realizó un análisis de correlación entre los cinco factores (Tabla 7).

**Tabla 7.** *Correlaciones entre factores.*

Factores	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	1				
Factor 2	.478	1			
Factor 3	.710	.462	1		
Factor 4	.299	.516	.414	1	
Factor 5	.174	.205	.238	.291	1

La correlación entre los cinco factores indica que los factores 1 y 3 están altamente correlacionados (.719). De acuerdo con los expertos, cuando las correlaciones son de .700 o mayores entre dos factores, ambos factores no son independientes, constituyen un único factor. Si tenemos en cuenta el constructo teórico de la escala, los factores 1 y 3 corresponden a la dimensión emocional y explican el 26,43 % del total de la varianza. El factor 2 hace referencia a la dimensión cognitiva con una explicación de la varianza del 14,11%. Aparece una correlación

moderada entre el factor 1 y 2 (.478) y entre el factor 2 y 3 (.462), que corresponden a las dimensiones emocional y cognitiva. Sorprende la baja correlación entre el factor 5 (ítems 14 y 15) con el resto de factores y la baja correlación entre los factores 4 y 5 (.291) que, según el modelo teórico de la escala, corresponden a la dimensión social, con una explicación del 19,62% de la varianza total. El análisis factorial exploratorio confirma que el constructo de la toma de decisiones, basado en las dimensiones emocional, cognitivo y social es bastante sólido, pero sería conveniente, en posteriores estudios, efectuar algunos ajustes y tomar alguna decisión respecto a la reformulación de los ítems 1 y 4 y, en menor medida, los ítems 8 y 13 y la posibilidad de suprimir o bien reformular los ítems 14 y 15, que corresponden al factor 5 por su escasa correlación con el resto de los factores. Así pues, realizado este ajuste, nos quedaríamos con tres factores: Factores 1 y 3 fusionados en uno por su alta correlación (dimensión emocional); factor 2 (dimensión cognitiva) y factor 4, con la supresión o reformulación del factor 5 (dimensión social).

Y para analizar la relación y la relevancia de las dimensiones cognitiva, emocional y social de la Escala, se llevó a cabo mediante un análisis de correlación. Las *correlaciones* entre las dimensiones se presentan en la tabla 8.

**Tabla 8.** *Correlación entre las dimensiones.*

<b>Dimensiones</b>		<b>Emocional</b>	<b>Cognitiva</b>
<b>Cognitiva</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	.453	
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.000	
	<b>N</b>	519	
<b>Social</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	.271	.331
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.000	.000
	<b>N</b>	519	519

Se observan correlaciones significativas y positivas en el nivel de significación  $p < 0,01$  entre las dimensiones emocional, cognitiva y social. Se produce una correlación que podemos calificar de moderada entre la dimensión emocional y dimensión cognitiva y unas correlaciones débiles entre las dimensiones emocional y social y cognitiva y social. Esto nos hace pensar que hay un cierto ajuste entre los indicadores y las dimensiones propuestas y que todas tienen una fuerte relevancia en dicho proceso.

## **Discusión y conclusiones**

La aproximación a la validación de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera (ETDC-S) ha comportado un largo proceso, con dos estudios piloto, hasta llegar a su construcción definitiva. No se disponía de referentes concretos y se ha tenido que elaborar la escala totalmente.

Se observa que la consistencia interna de la Escala muestra valores aceptables, con un coeficiente Alfa .781 en el total de la escala, .728 en la dimensión emocional, .698 en la dimensión cognitiva y .698 en la dimensión social. Aunque estos coeficientes son asumibles, habría que mejorar la estructura de las dimensiones aumentando el número de ítems para cada dimensión y, con ello, podríamos conseguir una fiabilidad más alta.

En cuanto a la validación, en un primer estudio piloto, se identificaron siete factores, que explicaron el 54,834% de la varianza total; en el segundo estudio piloto el análisis factorial dio

como resultado cinco factores, con una explicación de la varianza del 58,60% y en el estudio definitivo la varianza es del 60,17%. El análisis de dichos factores confirma la presencia de las tres dimensiones que conforman el marco teórico de la escala (emocional, cognitivo y social). La dimensión emocional, que corresponde a los factores 1 y 3 es la que tiene más peso en el proceso de toma de decisiones (24,75% de la varianza), le sigue la dimensión social con un 19,63% (factores 4 y 5) y finalmente la dimensión cognitiva con un 14,11% (factor 2). Estos resultados confirman que están acordes con el planteamiento teórico propuesto y avalados empíricamente por otros estudios, ya reseñados en el marco teórico, que ponen de manifiesto la enorme importancia de las tres dimensiones en el proceso de toma de decisiones (Kim, et al., 2016; Gomes y Cordeiro, 2016, Keelin, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019), y otros trabajos dan un mayor peso a la dimensión emocional (Di Fabio y Blustein, 2010; Hendricks y Buchanan, 2016; Hadi, 2017; Santos, et al., 2018; Eberhardt, et al., 2019; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020). En este trabajo no se ha calculado la validez predictiva ni la concurrente, pero en posteriores trabajos sería interesante comprobar estos dos tipos de validez.

La correlación entre las dimensiones es débil, no así entre las dimensiones emocional y cognitiva que es moderada. Estamos ante unas dimensiones que miden factores distintos, pero que forman parte de un mismo constructo: el proceso de toma de decisiones.

Se ha cumplido el primer objetivo de este estudio que era comprobar que la Escala ofrece garantías de fiabilidad y validez para el diagnóstico y evaluación de la toma de decisiones en el alumnado de secundaria. Y el segundo objetivo que consistía en analizar la relación de las tres dimensiones (emocional, cognitiva y social) de la toma de decisiones. A partir de la tabla de correlaciones, se puede concluir que dichas dimensiones se hallan estrechamente relacionadas entre sí y con la propia toma de decisiones. Los hallazgos del presente estudio invitan a considerar la importancia que tienen estas dimensiones en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

Podemos concluir que la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera (ETDC-S) es una herramienta útil y adecuada para medir las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, que se plantean en el modelo comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006). Esta Escala confirma empíricamente dicho modelo. Los resultados iniciales obtenidos hasta estos momentos sugieren que estamos ante una Escala que puede utilizarse como un instrumento de diagnóstico y evaluación de la toma de decisiones académica y profesional, teniendo en cuenta la consistencia del análisis factorial exploratorio y las correlaciones obtenidas entre las tres dimensiones (cognitiva, emocional y social). Y nos va a permitir valorar la importancia que tienen estas dimensiones en el proceso de toma de decisiones del alumnado de este nivel educativo y, a partir de ahí, diseñar un plan de intervención para la mejora de dicha toma de decisiones. Es importante que tanto el alumnado como el tutor y el psicopedagogo/a del centro sepan qué aspectos están influyendo en este proceso, qué dificultades están encontrando, qué dimensiones son las que el alumnado tiene más deficitarias y ha de potenciar. En definitiva, a qué dimensiones les da el alumnado más relevancia.

Como limitaciones hemos de destacar la necesidad de mejorar la fiabilidad y validez de la escala y la ausencia de datos de la validez predictiva y concurrente, por lo que los resultados obtenidos se deben interpretar con cierta cautela; para ello, será imprescindible la utilización de una muestra más amplia, con un mayor número de sujetos y con una mayor variabilidad. Y, al mismo tiempo, reformular los ítems 1 y 4 y, en menor medida los ítems 13 y 8, que corresponden a la dimensión emocional.

Este estudio constituye una primera aproximación al análisis de las dimensiones emocional, cognitiva y social que intervienen en el proceso de toma de decisiones, pero se ha de continuar profundizando en la fiabilidad y validez de la escala, concretamente en la mejora de la fiabilidad y en la validez predictiva y concurrente. Sería conveniente relacionar también la escala con otras afines para valorar dicha validez predictiva. La escala supone un primer intento de explorar las dimensiones que intervienen en el proceso de toma de decisiones académico y profesional del alumnado de secundaria, apenas analizadas en la literatura científica. Para futuras líneas de investigación se plantea la necesidad de seguir mejorando las propiedades psicométricas de la Escala en diferentes contextos, con muestras más amplias y con otras variables ligadas a la toma de decisiones.

Más allá de las propiedades psicométricas de la Escala es importante reconocer que es un instrumento inédito, a diferencia de otros instrumentos de toma de decisiones, se ha podido indagar sobre el papel de las dimensiones emocional, cognitiva y social en el proceso de la toma de decisiones. Consideramos que la Escala ETDC-S tiene la calidad suficiente para desempeñar su labor de diagnóstico y evaluación de la toma de decisiones y va a permitir: a) detectar los déficits a nivel cognitivo, emocional y social que el alumnado tiene a la hora de tomar sus decisiones académicas y profesionales; b) informar sobre el nivel de preparación que el alumnado manifiesta a la hora de afrontar la decisión; c) evaluar una posible intervención para la mejora de la toma de decisiones y d) aportar información para posibles investigaciones en la elaboración de nuevos instrumentos de medida de la toma de decisiones.

## Referencias

- Abdinoor, N. M., y Ibrahim, N. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low income environment. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 480-490.
- Allen, B., y Waterman, H. (2019). *Stages of adolescences*. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 153-167.
- Álvarez-Justel, J. y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.
- Berger, S. (2007, 7ª Ed.). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamérica.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839.

- Cook, D. A., y Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reability for psychometric instruments. Theory and application. *American Journal of Medicine*, 119 (2)
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practice in Exploratory Factor Análisis: Four recomendations for getting the most for your análisis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (7). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>.
- David, S. H., Katherina, K., y De Trad (Eds) (2007). *Developmental Psychology. Chilhood and Adolescence*. México: International Thomson Cengage Learning.
- Di Fabio, A., y Blustein, D. L. (2010). Emotional Intelligence and Decision Conflict Style. *Journal of Career Assessment*, 18 (1), 71-81.
- Eberhardt, W., Buine de Bruin, W., y Strough, J. (2019). Age differences in financial decision-making: The benefits of more experieence and less negative emotions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 32 (1), 79-93.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*<https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- 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.
- Goshing, C. J., Caparos, S., y Moutier, S. (2020). The interplay between the importance of a decision and emotion in decision-making. *Cognition&Emotion*, 34 (6), 1260-1270.
- Hadi, F. (2017). Effect of emotional intelligence on investment decision making with a moderating role of financial Literaty. *Business Review*, 16 (2), 53-62.
- Hendricks, M. A., y Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 30, 912-924.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.
- Kim, S, y *et al.* (2016). Family influence on Korean Students' career decision. *Journal of Career Assessment*, 24 (3), 513-526.
- Krumboltz, J. D. (1996). *A social learning theory of career counseling*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status on the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-14.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2020). Career decision-making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support on adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.



- López, E., Pérez Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology*, 66, 227-289.
- Palacio, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, E. R., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (1), 58-66.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. [Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona].
- Sánchez García, M. F. (Coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Santos, A., Wang, W., y Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 295-309.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belong Ingnesson the Career Decision-Making Difficulties of Young Adults. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 59-74.
- Sleeman, D. J., Coulon, D. E. (2017). Encouraging Prosocial Decisions: The Role of Fairness salience and Uncertainly. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30, 502-515.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29 (5), 5-16.
- Young, G., y Suri, G. (2020). Emotion regulation choices: a board examination of external factors. *Cognition & Emotion*, 34 (2), 242-261.

**Tabla 9.** Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)

Ítems	Completamente en desacuerdo					Completamente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión.											
2.Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo.											
3.Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión.											
4.Cuando tomo una decisión, tengo confianza en mí mismo.											
5.Cuando tengo que tomar una decisión, pido consejo a mi familia.											
6.Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar.											
7.Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión.											
8.Cuando estoy nervioso ante una decisión, sé cómo tranquilizarme.											
9.Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses.											
10.Siento que mi familia apoya mi decisión.											
11.Cuando tomo una decisión, sé justificarla sin enfadarme.											
12.Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo.											
13.Sé cambiar mi decisión, si me equivoco.											
14.Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones, acudo al tutor/a.											
15.Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones, acudo al orientador/a (psicopedagogo/a) del centro.											

### 6.3. LAS DIMENSIONES COGNITIVA, EMOCIONAL Y SOCIAL EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA CARRERA EN EL ALUMNADO DE 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO

#### Artículo 3

## Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria.

*The cognitive, emotional and social dimensions in career decision-making among students of secondary education.*

Josefina Álvarez Justel

Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Barcelona. España

#### RESUMEN

En este estudio se analiza la relevancia que tienen las dimensiones cognitiva, emocional y social en el proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria, concretamente en 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) y 2º de bachillerato, la interrelación entre dichas dimensiones y su relación con el género, el nivel educativo y el tipo de centro. En el estudio participaron 494 alumnos/as, 288 de 4º de ESO y 206 de 2º de Bachillerato de cinco centros de la provincia de Barcelona (3 públicos y 2 concertados). Para ello, se elaboró un cuestionario de toma de decisiones con tres subescalas que corresponden a las dimensiones cognitiva, emocional y social. Los resultados obtenidos confirman que en los procesos de toma de decisiones influyen, de forma significativa, las tres dimensiones con una relevancia muy similar. Igualmente se aprecia una fuerte interrelación entre las tres dimensiones, con correlaciones altamente significativas entre sí. El coeficiente más alto se produce entre las dimensiones cognitiva y emocional. Esto confirma que en la toma de decisiones tiene tanto peso la emoción como la cognición. Y en cuanto a la relación de estas dimensiones con las variables género y nivel educativo no se aprecian diferencias significativas, en cambio sí se producen diferencias significativas con la variable tipo de centro (público y concertado), concretamente en las dimensiones cognitiva y social. En los centros concertados las puntuaciones son ligeramente más altas. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de acompañar al alumnado de estos niveles educativos en el proceso de su toma de decisiones.

**Palabras clave:** toma de decisiones, dimensión cognitiva, dimensión emocional, dimensión social, educación secundaria.

**ABSTRACT**

This study analyses the importance of the cognitive, emotional and social dimensions in the decision-making process in secondary school students, specifically in 4th year of compulsory secondary education (ESO) and 2nd year of Baccalaureate, the interrelation between these dimensions and how they are related to students' gender, educational level and type of school. The study involved 494 students, 288 of 4th ESO and 206 of 2nd Baccalaureate (at 16 and 18 years old respectively) from four schools in the province of Barcelona (2 public and 2 concerted school). To do that, a decision-making questionnaire was developed with three subscales that correspond to the cognitive, emotional and social dimensions. The results obtained confirm that the three dimensions with a very similar relevance influence the decision-making processes significantly. Likewise, a strong interrelation between the three dimensions can be found, with highly significant correlations between them. The highest coefficient occurs between the cognitive and emotional dimensions. This confirms that emotion and cognition have as much weight in decision making. Regarding the relationship of these dimensions with the gender and educational level variables, there are no significant differences, however there are significant differences with the type of school variable (public and concerted school), specifically in the cognitive and social dimensions. In the concerted school the scores are slightly higher. The results show the need for guidance and support the students of these educational levels in the process of their decision making.

**Keywords:** decision-making, cognitive dimension, emotional dimension, social dimension, secondary education.

**Introducción**

En el nuevo escenario de la educación secundaria se ha de garantizar al alumnado una formación que le permita afrontar adecuadamente sus procesos de aprendizaje, su diversidad e inclusión, las opciones educativas y laborales, *su toma de decisiones* y su proyecto personal y profesional.

Entre las características que definen este nivel educativo, podríamos destacar: la *formación integral* del alumnado que ha de preparar para el acceso a los diferentes estudios y mundo laboral; la *prolongación de la escolaridad obligatoria* que conlleva mayor heterogeneidad del alumnado; una mayor *diversidad de la oferta formativa* que implica más formación; se exige al alumnado el tener que hacer *elecciones curriculares y tomar decisiones importantes* de cara a su futuro; una educación con un *carácter marcadamente académico* (Bachillerato, Universidad), pero también *profesionalizador* (Ciclos Formativos); el afrontamiento de procesos de *transiciones académicas* de una gran trascendencia (Primaria-ESO, ESO-Bachillerato, Bachillerato-CFGS, Bachillerato-Universidad, CFGS-Universidad) y, en menor medida, *sociolaborales* (ESO, Bachillerato y CFGS-mundo laboral), que obliga a tomar decisiones constantemente (Corominas, 2008; Álvarez-Justel, 2018). Por otro lado, el alumnado se encuentra en un momento especialmente delicado, debido a los cambios que está experimentando en su realidad personal y educativa. Comienza a tomar conciencia y a reflexionar sobre sí mismo; empieza a construir su identidad; tiene problemas de autoestima; le cuesta regular sus emociones; muestra una cierta oposición a lo establecido; reclama más autonomía e independencia; manifiesta, con respecto a la familia, un cierto desarraigo; busca la amistad entre iguales, etc. Y en todo este proceso madurativo el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones (Álvarez-Justel, 2017).

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria y del propio alumnado donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del alumnado, que le ayude a madurar y a desarrollar sus constantes procesos de toma de decisión. Se le ha de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le puedan proporcionar un mejor conocimiento de sí mismo, información de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académicas como profesionales.

### *La toma de decisiones en secundaria*

Una de las finalidades de la educación secundaria debe ser la de preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa, para la adaptación rápida y eficaz a los cambios sociales y profesionales. Por este motivo, es imprescindible ofrecer una adecuada orientación académica y profesional en esta etapa educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Orden ECD/1361/2015). Una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe realizar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada y, a su vez, dotarlo de las herramientas y competencias necesarias para garantizar su incorporación efectiva a la sociedad, al mundo laboral. La orientación académica y profesional debe ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo, a buscar opciones para después de la ESO, bachillerato y/o ciclos formativos, a decidir y configurar su itinerario académico y profesional (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017, 2018).

Como se puede observar el alumnado en este nivel educativo ha de estar tomando decisiones académicas y profesionales. Esta ha de ser una de las acciones prioritarias: enseñar y motivar al alumnado, especialmente en los niveles de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, a tomar decisiones. Por todo ello, hemos de conocer cuál es la situación del alumnado de estos cursos, cómo están viviendo su propio proceso de toma de decisiones, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en este proceso, qué dificultades están encontrando, qué dimensiones son las que el alumnado tiene más deficitarias y ha de potenciar, a qué dimensiones le da el alumnado más relevancia, etc.

### *Enfoques teóricos de la toma de decisiones*

La intervención para la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso. Estos enfoques se pueden agrupar en torno a dos tipos: los referidos a los problemas personales (*Modelo IDEAL de Bransford & Stein, 1993*) y los centrados en la elección profesional. Y éstos a su vez se podrían agrupar en dos modelos: *modelos descriptivos* que explican las diferentes maneras cómo las personas toman decisiones, considerándolo como un fenómeno natural (*Modelos de Tiedeman y O'Hara, 1963; Super, 1977; Pelletier y Cols, 1991*) y los *modelos prescriptivos* que pretenden capacitar en la toma de decisiones, enseñando los factores que intervienen y las estrategias a utilizar en todo el proceso, con el fin de ayudar a tomar decisiones acertadas (*Modelo de Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Lent, Brown y Hackett, 1996*, entre otros). Estos enfoques se centran exclusivamente en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones, pero olvidan las dimensiones afectivo-emocional y, en menor medida, la social.

La mayoría de planteamientos teóricos que fundamentan el proceso de toma de decisiones se centran en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones. Para desarrollar los indicadores que integran esta dimensión se ha fundamentado en el *modelo*

*DECIDES* propuesto por Krumboltz (1979), que entiende la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje que consta de diferentes fases, donde el educador coordina y estructura dicho proceso. Se ha podido confirmar en diferentes estudios (Álvarez González, 1991; Pascale y Pascale, 2007; Oppenheimer y Evan, 2015) la aplicabilidad de este modelo. El sujeto puede aprender a tomar decisiones de una forma racional a través de un entrenamiento de simulación que permite incidir en aquellas estrategias cognitivas de toma de decisiones.

Igualmente se debe tomar conciencia de que en toda toma de decisiones se está implicando a quién rodea al sujeto que decide (Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Slesman and Coulon, 2017; Morcionetti y Rosier, 2017; Lim y You, 2019). De ahí la importancia de hacer partícipes de las decisiones a las personas próximas y que forman parte de la vida del sujeto, en el caso que nos ocupa el alumnado de secundaria.

Finalmente han surgido otros modelos como el de Álvarez-González (2005) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006) denominado *modelo comprensivo para la toma de decisiones*, que, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional; el modelo DEF (*Decision Education Foundation*) basado en seis elementos (Marco útil, alternativas creativas, información útil, valores claros, razonamiento profundo y compromiso para actuar). Estos elementos son como argollas de una cadena (cadena de buenas decisiones). Cada una de estas argollas se afrontan desde la dimensión racional y emocional (Keelin, et al., 2019). En este sentido, algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Brown, George-Curran y Smith, 2003; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Keelin, et al., 2019) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales.

### *Dimensiones de la toma de decisiones*

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez González (2005) y Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *cognitiva, emocional y social*. La dimensión cognitiva está basada en los planteamientos de Krumboltz (1979) y la dimensión emocional en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007). A continuación, se describen cada una de las dimensiones con sus diferentes indicadores (Tabla 1):

**Tabla 1.** *Dimensiones del cuestionario con sus indicadores*

DIMENSIÓN COGNITIVA	
INDICADOR	DESCRIPCIÓN
<b>Sentirse motivado a tomar una decisión</b>	El primer paso en toda decisión es sentir la necesidad de tomar una decisión y estar motivado para afrontar dicho proceso.
<b>Definir el problema/ situación problemática</b>	Explicitar lo que se desea y el tiempo límite para tomar la decisión.
<b>Proceso a seguir en la organización/diseño plan de acción</b>	En esta fase se ha de describir las acciones necesarias para tomar la decisión; se ha de planificar cuándo se hará cada actividad y se ha de estimar el tiempo que se dedicará a cada fase del proceso.
<b>Proceso a seguir en la clarificación de valores</b>	Considerar los beneficios y ver qué es lo que más conviene.

<b>Proceso a seguir para la identificación/ investigación de alternativas</b>	Barajar las diferentes opciones y alternativas.
<b>Valorar consecuencias</b>	Proceso a seguir en el descubrimiento de resultados posibles. Comparar las diferentes opciones.
<b>Proceso a seguir en la eliminación de alternativas</b>	Descartar aquellas alternativas que no respondan a las necesidades planteadas.
<b>Proceso a seguir para llevar a cabo la elección</b>	Llevar a cabo la opción escogida.
<b>Reconsiderar la decisión si ésta no ha sido la adecuada</b>	En el caso de haberse equivocado en la decisión, tener la capacidad de reconsiderarla e iniciar un nuevo proceso de toma de decisiones.

---

**DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL**

---

INDICADOR	DESCRIPCIÓN
<b>Conciencia emocional</b>	Entender y comprender las propias emociones y establecer diferencias entre pensamientos, sentimientos y conductas.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada en un proceso de toma de decisiones (Autorregular las emociones negativas y autogenerar emociones positivas).
<b>Autonomía emocional</b>	Capacidad para conocerse mejor, tener una adecuada valoración de sí mismo y autoconfianza (autogestión personal).
<b>Competencia social</b>	Capacidad para saber escuchar y compartir emociones. Mantener buenas relaciones con aquellas personas que pueden ayudar en la toma de decisiones.
<b>Habilidades de vida y bienestar</b>	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.

---

**DIMENSIÓN SOCIAL**

---

INDICADOR	DESCRIPCIÓN
<b>Papel/ apoyo del entorno</b>	Las posibilidades que ofrece el entorno que rodea al sujeto que decide: Centro educativo, tutor, orientador, amigos, etc.
<b>Papel y apoyo afectivo de la familia</b>	Tener el apoyo y la comprensión necesaria para hacer más fácil y llevadera la toma de decisiones.
<b>Desarrollo de habilidades sociales básicas</b>	Dominio de habilidades sociales básicas como saber escuchar, valorar las recomendaciones, ser agradecido, etc.
<b>Comportamiento prosocial</b>	Mantener actitudes de amabilidad y respeto por todas aquellas personas, que intentan ayudar en el proceso de decisión.
<b>Asertividad</b>	Mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

---

Para afrontar de forma plena este proceso se ha de tener en cuenta la *dimensión cognitiva* (competencia para saber tomar la decisión o resolver un problema), la *dimensión emocional* (competencias afectivo-emocionales) y la *dimensión social* (tener en cuenta a las personas que rodean al interesado). Las decisiones implican la integración de lo racional, lo emocional y social. Diferentes investigaciones avalan la implicación de estas tres dimensiones (Kidd, 2011; Gomes Cordeiro, 2016; Hendricks y Buchanan, 2016; Nelson, et al., 2018; Keelin, et al., 2019). Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones.

### **Objetivos y cuestiones a plantear**

A la luz de los planteamientos teóricos reseñados, este estudio se plantea como objetivos: 1) conocer la relevancia que tienen en el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato las dimensiones cognitiva, emocional y social en el proceso de la toma de decisiones de la carrera; 2) la interrelación entre dichas dimensiones; 3) y la relación de estas dimensiones con el nivel educativo, el sexo y el tipo de centro.

Se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la relevancia de las dimensiones cognitiva, emocional y social a la hora de asumir la toma de decisiones?
- ¿Cuál es la interrelación entre dichas dimensiones?
- ¿Cuál es la relación de estas dimensiones con el género, nivel educativo y el tipo de centro?

### **Método**

En este apartado se explicita la muestra utilizada, los instrumentos de medida, su procedimiento de administración y el análisis que se va a efectuar de los datos. El estudio es de carácter descriptivo y correlacional y con un enfoque metodológico de carácter cuantitativo.

#### *Muestra*

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. Se ha utilizado una muestra de alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 5 centros (3 públicos y 2 concertados). El número total de alumnado fue de 494, de los cuales 288 correspondían a la ESO (58,93%) y 206 (41,07%) a 2º de Bachillerato; 209 (42,24%) a 2 centros concertados y 285 (57,76%) a 3 centros públicos. En cuanto al género, el número de mujeres es ligeramente superior, 263 (52,83%) eran mujeres y 231 (48,17%) hombres. La distribución por edades se encuentra comprendida entre los 15 y los 19 años.

#### *Instrumento*

Para llevar a cabo la investigación de cómo está afrontando el alumnado de ESO y Bachillerato su proceso de toma de decisiones, se elaboró un instrumento, denominado *Cuestionario de*



*toma de decisiones de la carrera en secundaria.* Este cuestionario permite obtener información de tres dimensiones: *cognitiva, emocional y social.* Su construcción y validación ha pasado por las diferentes etapas en la elaboración de cualquier instrumento de medida. En un principio se elaboraron un conjunto amplio de ítems (45), que correspondían a las tres dimensiones propuestas en el marco teórico (15 ítems para cada dimensión). Se revisó y adaptó la redacción de los ítems a partir de las entrevistas con tutores y alumnado de secundaria y se llevó a cabo su valoración por una serie de expertos (5 profesores especialistas en orientación, tres de la Universidad de Lleida y dos de la Universidad de Barcelona) para analizar si los ítems correspondían a las dimensiones donde se les había ubicado y si estaban bien formulados. Posteriormente se efectuó un primer estudio piloto. Como resultado de este proceso analítico con técnicas estadísticas, se redujo el número inicial de ítems de 45 a 32. Concretamente se eliminaron los ítems con saturación por debajo de .50. Igualmente se realizaron modificaciones en la redacción de algunos de los ítems con el fin de mejorar su comprensión hasta llegar a la versión definitiva. La fiabilidad del cuestionario, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .86.

### *Procedimiento*

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad del cuestionario y la forma de cumplimentarlo. Durante el mes de mayo de 2018 se administró el cuestionario de 32 ítems a una muestra de 494 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con el fin de conocer cómo estaban afrontando su proceso de toma de decisiones de la carrera y qué dimensiones (emocional, cognitiva y social) tenían más relevancia o menos en sus decisiones. La duración de la aplicación del cuestionario en cada grupo fue de unos 20 minutos.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos para las variables objeto de estudio: los estadísticos descriptivos de las variables dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de secundaria (X y DT); para la correlación entre las dimensiones (Correlación de Pearson) y la relación de las dimensiones con el género, tipología de centro y nivel educativo (prueba *T* de *Student* y *d* de Cohen).

### **Resultados**

Se exponen los resultados teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente en el análisis de los datos, y así, en primer lugar, se presentarán los resultados de los estadísticos descriptivos, después las relaciones entre variables y las diferencias entre ellas. Se trata de comprobar la relevancia que tienen las dimensiones cognitiva, emocional y social en el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria, la interrelación entre las dimensiones y cuál es su relación con el género, el nivel educativo y el tipo de centro.

### *Relevancia de las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones*

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables dimensión cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de secundaria (Tabla 2).

**Tabla 2.** Dimensiones en la toma de decisiones

Dimensiones	N	Media	Desviación típica (DT)	Mínimo	Máximo
<b>Cognitiva</b>	494	75,93	12,171	32	100
<b>Emocional</b>	494	72,91	11,169	25	99
<b>Social</b>	494	67,55	10,657	23	90

Se aprecian muy ligeras diferencias en las medias de las tres dimensiones. La dimensión que más relevancia tiene en el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de afrontar su proceso de toma de decisiones de la carrera es la dimensión cognitiva (M=75,93; DT=12,171), le sigue la dimensión emocional (M=72,91; DT=11,169), y con un menor peso aparece la dimensión social (M=67,55; DT=10,657).

### Correlación entre las dimensiones

Se trata de constatar qué tipo de correlación se establece entre las dimensiones cognitiva, emocional y social; para ello se ha utilizado la prueba de *correlación de Pearson* y los resultados se exponen en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Correlación entre las dimensiones

Dimensiones		Cognitiva	Emocional	Social
<b>Cognitiva</b>	Correlación de Pearson	1.000		
	Sig. (bilateral)			
	N	494		
<b>Emocional</b>	Correlación de Pearson	.676	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	494	494	
<b>Social</b>	Correlación de Pearson	.671	.634	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	494	494	494

Se observan relaciones significativas y positivas entre las dimensiones cognitiva, emocional y social. Se confirma una fuerte interacción entre las tres dimensiones a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones y que todas tienen una fuerte relevancia en dicho proceso. Estamos ante unas dimensiones que miden factores distintos, pero que forman parte de un mismo constructo: el proceso de toma de decisiones.

### Relación de las dimensiones cognitiva, emocional y social con el género, nivel educativo y tipo de centro

Para conocer la relación existente entre las dimensiones cognitiva, emocional y social y el género, nivel educativo y tipo de centro, se aplica la prueba *T* de *Student* para la contrastación de medias y el cálculo del tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen (1988) para valorar la magnitud del cambio producido en cada dimensión con respecto al género, el nivel educativo y

el tipo de centro y, a su vez, nos permitirá apreciar si la diferencia es grande, moderada o pequeña.

– *Con respecto al género*

En la dimensión cognitiva se encontraron los valores  $t = -,902$ , un valor Sig (bilateral) ,368 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,086; en la dimensión emocional  $t = ,925$ , Sig (bilateral) ,355 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,095 y en la dimensión social  $t = -1,527$ , Sig (bilateral) ,127 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,2 (Tabla 4).

**Tabla 4.** *Relación dimensiones y el género*

Dimensiones	Mujeres		Hombres		N	t	Sig (bilateral)	d de Cohen
	X	DT	X	DT				
<b>Cognitiva</b>	76,39	11,927	75,40	12,447	494	-,902	,368	0,086
<b>Emocional</b>	72,48	11,823	73,41	10,378	494	,925	,355	0,095
<b>Social</b>	68,24	10,656	66,77	10,627	494	-1,527	,127	0,2

Los datos ponen de manifiesto que no se producen diferencias significativas de las dimensiones con respecto al género y las magnitudes de tamaño del efecto son muy pequeñas en las dimensiones cognitiva y social y pequeña en la dimensión social. Estos datos confirman que tanto las mujeres como los hombres se encuentran en condiciones similares a la hora de afrontar su proceso de toma de decisiones.

– *Con respecto al nivel educativo*

La relación entre las dimensiones cognitiva, emocional y social y el nivel educativo (4º de ESO y 2º de Bachillerato) presenta los siguientes valores: dimensión cognitiva  $t = 1,746$ , un valor Sig (bilateral) ,081 ( $p > 0,05$ ) y una  $d$  de Cohen 0,17; dimensión emocional  $t = -,232$ , Sig (bilateral) ,816 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,09 y dimensión social  $t = -,364$ , Sig (bilateral) ,716 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0 (Tabla 4).

**Tabla 5.** *Relación dimensiones y el nivel educativo*

Dimensiones	4º ESO		2º Bachillerato		N	t	Sig (bilateral)	d de Cohen
	X	DT	X	DT				
<b>Cognitiva</b>	75,12	12,598	77,05	11,482	494	1,746	,081	0,17
<b>Emocional</b>	73,01	11,292	72,78	11,021	494	-,232	,816	0,09
<b>Social</b>	67,40	11,010	67,76	10,165	494	,364	,716	0

Los resultados avalan que no existen diferencias significativas entre las dimensiones y el nivel educativo, sólo se aprecian ligeras diferencias en la dimensión cognitiva entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato y las magnitudes del tamaño del efecto son pequeñas en la dimensión cognitiva, muy pequeñas en la dimensión emocional y nula en la dimensión social. Esto viene a confirmarnos que el alumnado de 2º de bachillerato no está en mejores condiciones que el alumnado de 4º de ESO a la hora de realizar su proceso de toma de decisiones.

– *Con respecto al tipo de centro*

Los resultados de los contrastes de medias entre las dimensiones y el tipo de centro (público y concertado) son: en la dimensión cognitiva  $t = 2,411$ , un valor Sig (bilateral) ,016 ( $p < 0,05$ ) y una  $d$  de Cohen 0,26; en la dimensión emocional  $t = 1,558$ , Sig (bilateral) ,120 ( $p > 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,09 y la dimensión social  $t = 2,143$ , Sig (bilateral) ,033 ( $p < 0,05$ ) y  $d$  de Cohen 0,19 (Tabla 4).

**Tabla 6.** *Relación de las dimensiones y el tipo de centro*

Dimensiones	Público		Concertado		N	t	Sig (bilateral)	d de Cohen
	X	DT	X	DT				
<b>Cognitiva</b>	74,80	11,427	77,46	12,989	494	2,411	,016	0,26
<b>Emocional</b>	72,25	10,645	73,83	11,812	494	1,558	,120	0,09
<b>Social</b>	66,67	10,627	68,75	11,033	494	2,143	,033	0,19

En este caso las diferencias son significativas en las dimensiones cognitiva y social con el tipo de centro y las magnitudes del tamaño del efecto son pequeñas en ambas dimensiones. Por lo tanto, el alumnado de centros concertados manifiesta que está en una mejor situación para afrontar su proceso de toma de decisiones. En cambio, en la dimensión emocional no se aprecian diferencias significativas y las magnitudes del tamaño del efecto son muy pequeñas en esta dimensión; en consecuencia, la situación es idéntica en ambos tipos de centro.

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos arrojan conclusiones interesantes. Se confirma que en los procesos de toma de decisiones influyen tres dimensiones: cognitiva, emocional y social y que dichas dimensiones tienen una relevancia muy semejante. Estos resultados están en consonancia con otros estudios previos (Emmerling y Cherniss, 2003; Kidd, 2011; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Keeling, et al., 2019).

Uno de los hallazgos en este estudio es la fuerte interrelación de las tres dimensiones en el proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria. Se obtuvieron correlaciones altamente significativas entre sí. El coeficiente más alto se produce entre la dimensión emocional y la cognitiva (.676) y el más bajo entre la dimensión social y la emocional (.639). Esto viene a confirmarnos que, a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, tiene tanto peso la emoción como la cognición y la dimensión social. Tales resultados se corresponden con lo esperado y ya detectado en otros estudios previos (Emmerling y Cherniss, 2003; Keeling, et al., 2019).

Si relacionamos estas dimensiones con las variables género y nivel educativo, no se aprecian diferencias significativas y los resultados del análisis de las magnitudes de cambio con la  $d$  de Cohen (1988) y aplicando los criterios de interpretación de este estadístico son muy bajos (menos o igual de 0,2). Esto quiere decir que no hay diferencias en los hombres y mujeres y entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de desarrollar su proceso de toma de decisiones. El alumnado de 2º de bachillerato está en las mismas condiciones de asumir su

proceso de toma de decisiones que el alumnado de 4º de ESO. Estos resultados llaman la atención al no encontrar diferencias entre los hombres y las mujeres y entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato. Lo normal es que el alumnado de 2º de bachillerato muestre una mayor madurez a la hora de asumir su proceso de toma de decisiones, dado que debería presentar una mayor implicación en sus tareas de exploración y planificación de la carrera (Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019). Era posible suponer que a medida que se avanza en edad y nivel de estudios la madurez para la toma de decisiones sea mayor. En este sentido cabía una mayor preparación para la toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. Esto puede ser debido a la escasa influencia del centro y concretamente del tutor y orientador-psicopedagogo/a en la preparación para la toma de decisiones del alumnado de este nivel educativo (4,13 sobre 10). Una pista nos la da la dimensión social con la puntuación más baja ( $X= 67,55$ ).

En cambio, sí que se producen diferencias significativas en la variable tipo de centro (público y concertado), concretamente en la dimensión cognitiva y social. En los centros concertados las puntuaciones son ligeramente más altas en la dimensión cognitiva y en la social, pero la magnitud de cambio y los porcentajes de cambio en estas dimensiones con respecto al tipo de centro es pequeña. El tamaño del efecto no sobrepasa el 0,26 en la dimensión cognitiva y 0,19 en la dimensión social. Estas diferencias pueden ser debidas a una mayor incidencia e implicación del centro y de la familia en la ayuda y consejo en la toma de decisiones. El profesorado y las familias han de tener un papel importante en el proceso de toma de decisiones (Santana y Feliciano, 2011; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Lim y You, 2019).

Los resultados de este estudio vienen a corroborar la necesidad de incrementar programas para la mejora de la toma de decisiones en los diferentes niveles educativos, con la implicación de toda la comunidad educativa, que ayuden a desarrollar competencias para asumir el proceso de toma de decisiones desde la dimensión cognitiva, emocional y social.

En cuanto a las *limitaciones*, señalar que la muestra no ha sido aleatoria, sino a través de un muestreo de acuerdo con la accesibilidad que se nos ha permitido por parte de los centros educativos. A esto hemos de añadir los déficits que presenta todo cuestionario como instrumento de medida. Todo ello, dificulta el que podamos extrapolar, con plena objetividad, los resultados obtenidos.

En cuanto a la *prospectiva* y a la luz de los resultados, se ha de continuar profundizando en este constructo de la toma de decisiones y relacionarlo con otras variables como la planificación de la carrera, la autoeficacia vocacional, la autoestima, el estrés académico, los estilos de decisión, el rendimiento académico, la implicación del profesorado y la familia en la tarea tutorial. Además de tener en cuenta el valor más cualitativo de estas dimensiones a través de un planteamiento más longitudinal y de seguimiento de dicho proceso. Y en cuanto al instrumento utilizado se han de seguir realizando nuevos estudios para mejorar su fiabilidad y su validez. Sería conveniente relacionar el cuestionario con otros afines para valorar la validez predictiva. El cuestionario supone un primer intento de explorar las dimensiones que intervienen en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria, apenas analizadas en la literatura científica.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-González, M. (1991). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisiones a través del modelo "DECIDES". *Revista de Investigación Educativa*, 9 (18), 53-62.
- Álvarez-González, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (formato electrónico). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2018). La orientación y la tutoría. Una prioridad en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bransford, J. D., y Stein, B. S. (1993). *Solución ideal de problemas. Guía para mejorar, pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor.
- Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Corominas, E. (2008). La orientación y la tutoría en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal vocational Behavior*, 110, 43-53.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 404-414.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. <https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- Hendriks, M. A., y Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 30, 912-924.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.

- Kidd, J. M. (2011). Career Sense-Making: An Emotional, Cognitive and Social Process. In M. McMahon and M. Watson (Eds.). *Career Counseling and Constructivism. Elaboration of Constructs* (pp. 117-129). New York: Nova Science Publishers.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (págs. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hacketts, G. (1996). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: MEC.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la educación (LOMCE)*. Madrid: MEC.
- Marcionetti, J., y Rosier, J. (2017). The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship between Personality and Career Indecision in Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25 (4), 601-615.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology*, 66, 277-289.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del MEC.
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44 (5), 440-452.
- Pascale, R., y Pascale, G. (2007). Toma de decisiones económicas: el aporte cognitivo. *Ciencias Psicológicas*, 1 (2), 149-170.
- Pelletier, D. y Cols (1991). *La definición de la decisión* (13-15). Québec: Les Éditions.
- Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Santana, L., y Feliciano, L. (2011). Percepción y apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones. *Revista Educación*, 355, 493-519.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belong Ingnesson the Career Decision-Making Difficulties of Joung Adults. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 59-74.
- Sleeman, D. J., Coulon, D. E. (2017). Encouraging Prosocial Decisions: The Role of Fairness salience and Uncertainly. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30, 502-515.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and Career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445- 466.

- Super, D. E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663-683.
- Tiedeman, D. V., y O'Hara, R. P. (1963). *Career Development: Choice and Adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal Behavioral Decisión Making*, 29 (5), 525-538.



#### 6.4. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

### Artículo 4

## La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones

Josefina Álvarez-Justel  
Núria Pérez-Escoda

La dimensión emocional ejerce un papel relevante en el proceso de la toma de decisiones, especialmente en la etapa adolescente. Es importante valorar dicha influencia en función del género, curso académico, tipo de centro, nivel educativo familiar y las dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones. Para ello se presentan evidencias a partir de un estudio con estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) y de 2º de Bachillerato a los que se aplicó la escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S). Los resultados obtenidos confirman que la dimensión emocional influye, de forma significativa, en el proceso de toma de decisiones y se establecen diferencias significativas de esta dimensión en función del género y el tipo de centro, no así con el curso académico y nivel de estudios de la familia. Igualmente se observa una estrecha relación con las dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones.

### La toma de decisiones y su dimensión emocional

Una de las características que definen la educación secundaria y al alumnado de este nivel educativo es el tener que hacer elecciones curriculares, tomar decisiones importantes de cara a su futuro y abordar procesos de transiciones académicas de una gran trascendencia, que obligan a tomar decisiones constantemente (Arias y Gentile, 2011; Sánchez, 2017; Álvarez - Justel, 2017).

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria y del propio alumnado donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido para el desarrollo integral del adolescente, ayudándolo a madurar y a afrontar sus constantes procesos de toma de decisiones. Se ha de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le puedan proporcionar un mejor conocimiento de sí mismo, información adecuada y actualizada de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académica como profesional.

Según el enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez y Rodríguez (2006) en todo proceso de toma de decisiones entran en juego tres dimensiones: *emocional, cognitiva y social*. La dimensión emocional está basada en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Bisquerra (2009). La dimensión cognitiva en los planteamientos de Krumboltz

(1979) y la dimensión social en el enfoque de Lent, Brown y Hackett (1996). En el modelo comprensivo para la toma de decisiones, paralelamente a los aspectos cognitivos y sociales se da mucha importancia al aspecto emocional. Algunos autores de referencia demostraron en sus estudios que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales y es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con esta dimensión. En este sentido se destacan algunas de sus principales aportaciones:

- Mayer y Salovey (1997) sugirieron que las emociones están íntegramente vinculadas a la toma de decisiones, más que la propia cognición.
- Simon (1998) en un trabajo específico sobre la participación emocional en la toma de decisiones, presentó los resultados de diferentes investigaciones de tipo neurofisiológico y neuropsicológico donde se confirma la participación de las emociones en los mecanismos y procesos de decisión.
- Emmerling y Cherniss (2003) en un artículo sobre la inteligencia emocional y el proceso de elección de la carrera, confirmaron que existía una interdependencia de la emoción y la cognición en el proceso de toma de decisiones y sugieren algunos de los efectos de las emociones en el mismo. Paralelamente, consideran que la teoría de la inteligencia emocional contribuiría a una mejor comprensión del proceso de toma de decisiones vocacional.
- Brown, George-Curran y Smith (2003) destacaron el rol de la inteligencia emocional en el proceso de toma de decisiones vocacional. En su trabajo, los estudiantes que mostraron una alta regulación de sus emociones estaban en mejores condiciones de afrontar su proceso de toma de decisiones vocacional.
- Di Fabio (2012) sostuvo que la inteligencia emocional era una nueva variable innovadora en el proceso de toma de decisiones vocacional.
- Lerner, et al. (2014) en su estudio sobre emoción y la toma de decisiones revelaron que las emociones constituyen un poder omnipresente y una energía como conductoras previsibles de la toma de decisiones. Para ello, propusieron un modelo de toma de decisiones que incluyen “inputs” emocionales e “inputs” cognitivos.
- Wichary, et al. (2016) confirmaron que el estrés emocional puede impactar en la toma de decisiones mediante la búsqueda de la información vocacional y a través de la selección de estrategias de decisión.
- Santos, et al. (2018) en un trabajo sobre la inteligencia emocional y las dificultades en la toma de decisiones vocacional, llegaron a la conclusión que una adecuada gestión emocional era la clave para afrontar dicho proceso de decisión. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que muestran que una deficiente inteligencia emocional tiene relación directa con las dificultades en la toma de decisiones.
- Álvarez-Justel (2019a) en un estudio sobre la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y emocional en la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria, demostró que las tres dimensiones (emocional, cognitiva y social) influyen de igual manera en dicho proceso de decisión. Igualmente se confirmó que en el proceso de toma de decisiones posee tanto peso la emoción como la cognición.

- Álvarez-Justel (2019b) en su trabajo sobre la construcción y validación de la escala de toma de decisiones (ETDC-S), observaron que la dimensión emocional tenía un papel relevante en el proceso de toma de decisiones vocacional en alumnado de secundaria. Obtuvieron asimismo una correlación moderada entre las dimensiones emocional y cognitiva.

Al profundizar en el análisis de los estudios citados, se observa la existencia de diferentes aspectos de la dimensión emocional que es preciso tomar en cuenta al analizar detenidamente el impacto emocional en la elección vocacional. En concreto nos referimos a la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias para la vida y el bienestar y la certeza en la elección que se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Aspectos y su descripción de la dimensión emocional

DIMENSIÓN EMOCIONAL	
ASPECTOS EMOCIONALES	DESCRIPCIÓN
<b>Conciencia emocional</b>	Entender y comprender las propias emociones y establecer diferencias entre pensamientos, sentimientos y conductas.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada en un proceso de toma de decisiones. (Autorregular las emociones negativas y autogenerar emociones positivas).
<b>Autonomía emocional</b>	Capacidad para conocerse mejor, tener una adecuada valoración de sí mismo y autoconfianza (autogestión personal).
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.
<b>Certeza en la elección</b>	Estar plenamente seguro de la decisión a tomar. Sentirse motivado para tomar la decisión.

Los aspectos de la dimensión emocional expuestos han sido tenidos en cuenta en el estudio que se presenta a continuación con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato.

### **Estudio con adolescentes**

En este estudio se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar la importancia de la dimensión emocional en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes participantes.

2. Establecer la relación que tiene la dimensión emocional con las dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones en una muestra de adolescentes.

### *Muestra*

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido intencional por razones de accesibilidad. Se ha contado con alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 2º de Bachillerato de 4 centros (2 públicos y 2 concertados). Es importante observar que en ambos niveles el alumnado necesita afrontar un proceso de toma de decisiones académico-profesional. De acuerdo con la accesibilidad que se nos ha permitido, la descripción de la muestra en función del tipo de centro, nivel educativo y género se resume en la Tabla 2:

**Tabla 2.** *Distribución de la muestra.*

Tipo de centro		Nivel de estudios		Género		Totales
Público	Concertado	4º ESO	2º Bachto	Mujer	Hombre	
285	209	288	206	263	231	494
(57,76%)	(42,24%)	(58,93%)	(41,07%)	(52,83%)	(48,17%)	

### *Instrumentos de medida*

Se recogió información de un conjunto de datos sociodemográficos y de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones a partir del siguiente instrumento de medida:

*Escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S)* de Álvarez-Justel (2019b). La escala permite obtener información en relación a las tres dimensiones anteriormente descritas en el modelo comprensivo para la toma de decisiones: emocional, cognitiva y social. La escala consta de 15 ítems a los que se responde en una escala de Likert de 0 a 10, en función del desacuerdo o acuerdo con el contenido de cada uno. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .86.

En la tabla 3 se exponen los aspectos de la dimensión emocional incluidos en el instrumento con sus ítems correspondientes.

**Tabla 3.** *Aspectos e ítems de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones.*

DIMENSIÓN EMOCIONAL	
ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN	ÍTEMS
<b>Conciencia emocional</b>	1-Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión.
<b>Regulación emocional</b>	2-Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo. 8-Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme.
<b>Autonomía emocional</b>	4- Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo.

	11-Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme.
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	13-Sé cambiar mi decisión si me equivoco.
	3-Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión.
<b>Certeza en la elección</b>	6-Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar.

---

### *Procedimiento y análisis de datos*

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitar la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se acordó el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de la escala de toma de decisiones y la forma de cumplimentarla. Durante los meses de enero y febrero de 2019 se aplicó la escala, la duración de su aplicación en cada grupo-clase fue de unos 10 minutos.

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadísticos SPSS (versión 25.0). Para el análisis de cada una de las variables objeto de estudio se analizaron los datos descriptivos y posteriormente se realizó, el contraste de las medias entre las variables sexo, nivel educativo y tipo de centro y nivel educativo de la familia con la dimensión emocional de la toma de decisiones utilizando la prueba T de *Student* y el análisis de la varianza (ANOVA), también se estudió la correlación entre las variables y su interrelación con el proceso de toma de decisiones mediante la correlación de Pearson.

## **Resultados**

### *Importancia de las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la dimensión emocional de la toma de decisiones*

Con el fin de dar respuesta a nuestro primer objetivo: identificar la importancia del género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia con la dimensión emocional de la toma de decisiones, se llevó a cabo un análisis de contraste de medias a través de la prueba T de *student* y del análisis de la Varianza (ANOVA).

En las tablas 4 y 5 se presentan los resultados descriptivos junto al contraste de las medias que han resultado estadísticamente significativas para la variable dimensión emocional de la toma de decisiones. En la tabla 6 se incluyen las diferencias significativas para el total de la toma de decisiones en función del nivel de estudios de la familia.

**Tabla 4.** *Diferencias de género en la dimensión emocional de la toma de decisiones*

Variable N=494	Chicos (n=245)		Chicas (n=274)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Dimensión emocional toma de decisiones	48,90	9,50	46,73	9,61	2,579	517	.01

**Tabla 5.** Diferencias significativas en función del tipo de centro

Variable N=494	Concertado (n=297)		Público (n=222)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Total toma de decisiones	98,72	17,52	94,42	17,15	2,793	517	.005
Dimensión emocional toma de decisiones	48,57	9,69	46,67	9,43	2,241	517	.025

**Tabla 6.** Diferencias significativas del total de la toma de decisiones en función del nivel de estudios de la familia

Variable N=494	Primarios (n=60)	Secundarios (n=200)	Universitarios (n=220)	F	sig	Bonferroni
Total toma de X	93,95	94,68	90,84	3,808	.01	Secundarios>
decisiones Ds	18,91	17,52	16,06			primarios> universitarios

De acuerdo con los datos presentados se observaron diferencias de medias estadísticamente significativas para la *variable género* en la dimensión emocional de la toma de decisiones ( $p<.01$ ), la puntuación más alta se da en los chicos. Esto quiere decir que en nuestro estudio los chicos le dan más importancia a la dimensión emocional que las chicas. En relación con el tipo de centro se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros concertados tanto en el total de toma de decisiones ( $p<.005$ ) como en la dimensión emocional ( $p<.025$ ). En relación al *nivel estudios de la familia* las diferencias se producen en el total de toma de decisiones ( $p<.01$ ), concretamente al aplicar la prueba de Bonferroni se observa que los hijos de las familias con estudios de secundaria, se sienten más acompañados en su proceso de toma de decisiones que los hijos con familias con estudios primarios o con estudios universitarios.

#### *Relación entre la dimensión emocional y las dimensiones cognitiva y social*

Para conocer la relación entre las tres dimensiones de la toma de decisiones, se realizó la correlación de Pearson. En la tabla 7 se presentan la correlación entre dichas dimensiones de la toma de decisiones.

**Tabla 7.** Correlación entre las tres dimensiones de la toma de decisiones

Dimensiones		Emocional	Cognitiva	Social
<b>Emocional</b>	Correlación de Pearson	-----		
	Sig. (bilateral)	-----		
<b>Cognitiva</b>	Correlación de Pearson	<b>.676</b>	---	
	Sig. (bilateral)	.000		
<b>Social</b>	Correlación de Pearson	<b>.634</b>	<b>.671</b>	-----
	Sig. (bilateral)	.000	.000	

Se observan relaciones significativas y positivas entre las dimensiones emocional, cognitiva y social. Se confirma una fuerte interacción entre las tres dimensiones a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones y que todas tienen una fuerte relevancia en dicho proceso.

Estamos ante unas dimensiones que, aunque miden aspectos distintos forman parte de un mismo constructo: el proceso de toma de decisiones.

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos arrojan conclusiones interesantes. Se confirma que, en los procesos de toma de decisiones de los adolescentes, concretamente en el alumnado de secundaria, la dimensión emocional tiene una importancia muy relevante. Estos resultados están en consonancia con otros estudios previos (Emmerling y Cherniss, 2003; Markic, 2009; Kidd, 2011; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Gomes, 2016; Nelson, Malkoc y Shiv, 2018; Keeling, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019a).

Una de las aportaciones de nuestro estudio se centra en los hallazgos sobre la relevancia que tiene el *género* y el *tipo de centro* en la dimensión emocional de la toma de decisiones. Los chicos le dan más importancia a la dimensión emocional en cuanto a tomar conciencia de sus propias decisiones, saber gestionarlas, muestran una mayor autoconfianza y valoración de sí mismo, adoptan comportamientos más adecuados, se encuentran más seguros y motivados a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones. En consecuencia, están en mejor situación para tomar sus propias decisiones. Y con respecto al tipo de centro, los participantes en el estudio procedentes de centros concertados se sienten más acompañados en su proceso de toma de decisiones y le dan más relevancia a la dimensión emocional que en los centros públicos. Estas diferencias pueden ser debidas a una mayor incidencia e implicación del centro y de la familia en la ayuda y acompañamiento en la toma de decisiones. Esta apreciación coincide con la de otros estudios (Santana y Feliciano, 2011; Olle y Fouad, 2015; Fouad, Kim, Ghosh, Chang y Figueiredo, 2016; Lim y You, 2019), donde se pone de manifiesto que el profesorado y las familias tienen un papel importante en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes.

A partir de los resultados de este estudio no parece que exista una relación entre la dimensión emocional y el *curso académico*. No se aprecian diferencias en la dimensión emocional entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de desarrollar su proceso de toma de decisiones. El alumnado de 2º de bachillerato muestra la misma competencia emocional que el alumnado de 4º de ESO. Estos resultados resultan un tanto sorprendentes porque era posible suponer que a medida que se avanza en edad y nivel de estudios, la madurez para la toma de decisiones, concretamente la madurez emocional, tuviera un papel más importante en dicho proceso. En este sentido cabía esperar una mayor preparación para la toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. Esto podría ser objeto de nuevos estudios que corroboren estos datos y que analicen que factores pueden estar incidiendo en el desarrollo emocional de los adolescentes. Así mismo tampoco se aprecian diferencias en la dimensión emocional en función del *nivel de estudios de la familia*.

Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios (Wichary, Mata, y Rierkamp, 2016; Simonovic, et al, 2017), que han puesto de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

En relación con la vinculación entre las tres dimensiones de la toma de decisiones (emocional, cognitiva y social), uno de los hallazgos en este estudio es la fuerte interrelación que se establece entre ellas en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria. Se obtuvieron correlaciones altamente significativas entre sí. Los coeficientes en todos los casos son altos y oscilan entre  $r_{(494)}=.676$  (dimensión emocional y dimensión cognitiva) y  $r_{(494)}=.639$  (dimensión

emocional y dimensión social). Esto viene a confirmarnos que, a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, tiene tanto peso la emoción como la cognición y la dimensión social. Tales resultados coinciden y refuerzan las conclusiones a las que llegaron Emmerling y Cherniss, (2003) y más recientemente Keeling, Schoemaker y Spetzler (2019).

Puesto que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad, es importante ser prudentes a la hora de generalizar los resultados y permite sugerir la necesidad de nuevos estudios con otras muestras para comparar los resultados.

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de la dimensión emocional en el proceso de la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En posteriores estudios se debería seguir profundizando en el impacto que tiene esta dimensión emocional y relacionarlo con otras variables que puedan estar influyendo en la toma de decisiones como la autoestima académica, la autoconfianza en la toma de decisiones y el estrés percibido. Todo ello, contribuiría a comprender mejor dicho proceso y ayudar al alumnado de secundaria a afrontar su proceso de toma de decisiones con plenas garantías de éxito. En cualquier caso podemos concluir que los estudiantes de secundaria requieren una adecuada intervención tutorial para favorecer la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social y, con una atención especial a la dimensión emocional, concretamente a la toma de conciencia de las emociones propias y de las que nos rodean, a una adecuada capacidad para manejar las emociones; a una suficiente autonomía emocional para conocerse y valorarse mejor, a una adquisición de habilidades de vida y bienestar que permita adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión y disponer de una sólida certeza en la elección y sentirse motivado para tomar la decisión.

Los resultados de este estudio vienen a corroborar la necesidad de incrementar programas para la mejora de la toma de decisiones especialmente en la etapa adolescente, con la implicación de toda la comunidad educativa, que ayuden a desarrollar competencias para asumir el proceso de toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

## **Bibliografía**

- Álvarez, M., y Rodríguez, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2019a). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Álvarez-Justel, J. (2019b). *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria*. Edición experimental.
- Arias, F., y Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la ESO en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.



- Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Di Fabio, A. (2012). Emotional intelligence: A new variable in career decision-making. In A. Di Fabio (Ed.). *Emotional intelligence new perspectives and applications* (p. 53-66). Recuperado el 15 de enero de 2019 de <http://dx.doi.org/105772/1188>.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 404-414.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Gomes, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. Recuperado de <https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.
- Kidd, J. M. (2011). Career Sense-Making: An Emotional, Cognitive and Social Process. In M. McMahon and M. Watson (Eds.). *Career Counseling and Constructivism. Elaboration of Constructs* (p. 117-129). New York: Nova Science Publishers.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (págs. 1950). Cranston: The Carroll Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hacketts, G. (1996). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- López, E., Pérez Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73.
- Markic, O. (2009). Rationality and Emotions Indecision Making. *Interdisciplinary Description Complex Systems*, 7 (2), 54-64.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* (p. 3-14). Nueva York: Basic Books.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.

- Santana, L., y Feliciano, L. (2011). Percepción y apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones. *Revista Educación, 355*, 493-519.
- Santos, A., Wang, W., y Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 107*, 295-309.
- Simonovic, B., Stuppel, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision Making, 30*, 658-665.
- Simon, V. M. (1998). Emotional Participation in decision making. *Psychology in Spain, 2* (1), 100-107.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal Behavioral Decisión Making, 29* (5), 525-538.

## 6.5. VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA

### Artículo 5

## VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *Associates' variables to/at the decision-making academic and professional in secondary school students*

Josefina Álvarez Justel  
Manuel Álvarez González

Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Barcelona. España

### RESUMEN

En este estudio se analiza la complejidad que supone el afrontar el proceso de toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria, concretamente en 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) y 2º de bachillerato. Se trata de analizar la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza y conducta exploratoria con el género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia; la relación entre estas variables y su relación con la toma de decisiones. En el estudio participaron 519 sujetos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona (2 públicos y 2 concertados). Para ello, se aplicaron 6 escalas para medir las variables objeto de estudio. Los resultados obtenidos confirman que, en los procesos de toma de decisiones, influyen, de forma significativa, las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel educativo de la familia, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria. Al mismo tiempo se comprueba que cada una de estas variables guardan una estrecha relación con la toma de decisiones y una relación moderada entre ellas. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones vocacional, desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

**Palabras clave:** Dimensiones toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza, conducta exploratoria y educación secundaria.

**ABSTRACT**

This study analyses the complexity of the process of making career decisions among secondary-school students, specifically in the fourth year of compulsory secondary education (ESO) and the second year of *bachillerato* (sixth form). To this end we analysed the influence of the emotional, cognitive and social dimensions of decision-making, styles of career decisions, self-esteem, perceived stress, self-confidence in decision-making and exploratory behaviour, combined with gender, school year, type of school and family educational background, and finally the relationships among these variables and their relationships with decision-making. 519 students from the fourth year of ESO and second year of *bachillerato* from four schools in the province of Barcelona (2 state schools and 2 public-private) participated in the study. 6 scales were applied to measure the variables. The results showed that the variables of gender, school year, type of school, family educational background, the emotional, cognitive and social dimensions of decision-making, styles of career decision, self-esteem, perceived stress, self-confidence and exploratory behaviour all had significant influences on decision-making processes. Furthermore, we found that each of these variables had a close relationship with decision-making, while they had only moderate relationships amongst themselves. Our findings reveal the need to develop programmes for improving career decision-making in its emotional, cognitive and social dimensions.

**Keywords:** Dimensions of decision-making, styles of career decision, self-esteem, perceived stress, self-confidence in decision-making, exploratory behaviour and secondary education.

**Introducción**

La educación secundaria es una etapa educativa de una gran trascendencia para el desarrollo formativo del alumnado. Es una etapa que no sólo ha de aportar desarrollo académico, sino también desarrollo personal, emocional, social y profesional. Este nivel educativo tiene el compromiso de sentar las bases de una formación integral que prepare para la vida. A todo esto, hemos de añadir la situación madurativa por la que está pasando el alumnado de este nivel educativo, que hace de esta etapa un período de la vida del adolescente muy importante para su desarrollo personal y formativo. Y una de las problemáticas con que se encuentra el alumnado en secundaria es la de afrontar los constantes procesos de toma de decisiones de tipo académico, personal y profesional para elegir la trayectoria educativa y profesional más adecuada. Para ello, se le ha de dotar de una formación que le permita desarrollar sus procesos de toma de decisiones y de transición y que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional. En definitiva, ésta es una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe afrontar un proceso de toma de decisiones de gran relevancia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada y, a su vez, dotarlo de las herramientas y competencias necesarias para garantizar su incorporación efectiva a la sociedad, al mundo profesional y laboral (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017). Y la ayuda en la *configuración del proyecto profesional* y en los *procesos de transición* por los que va a pasar durante su etapa formativa en secundaria (Figuera, 2006; Rodríguez Montoya, 2015; González Rodríguez, et al., 2019).

En todo este proceso formativo la tutoría va a jugar un papel relevante y así lo explicita y manifiesta la LOGSE (Art. 55; 60.1 y 60.2) como la LOE (Art. 91 y 105) y la LOMCE (Orden ECD/1361/2015. Art. 16) y la vinculan a la función docente del profesorado (todo profesor es

tutor). A partir de esta normativa se han promulgado una serie de documentos (Reales Decretos, Órdenes, etc.) a nivel Estatal y Autonómico que han ido configurando el modelo de orientación y tutoría en los centros de secundaria: acción tutorial (profesorado, tutor, alumnado, familia); Departamento de orientación (profesorado de orientación educativa, profesorado de ámbito, profesorado de relaciones con la comunidad); Equipos de apoyo (EOEs, servicios sociales, sanitarios, laborales, etc.). La tutoría se ha de convertir en una pieza fundamental en el desarrollo integral del alumnado, en la mejora de la función docente del profesorado y de la propia institución educativa. La tutoría no es una cuestión de *marketing*, sino toda una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo. La forma de llevar a cabo esta acción tutorial es a través del *Plan de acción tutorial* (PAT), que se concreta en un conjunto de acciones destinadas a orientar al estudiante en su proceso de desarrollo personal, académico, social y profesional desde el inicio de los estudios hasta el final de los mismos (Álvarez-González y Bisquerra, 2018) y, en el caso que nos ocupa, durante toda la educación secundaria.

### *La toma de decisiones como un elemento clave en la educación secundaria*

La intervención para la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso. La mayoría de los enfoques se han centrado en la dimensión racional y social de la toma de decisiones (*Modelos de Tiedeman y O'Hara, 1963; Super, 1977; Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Pelletier y Cols, 1991; Modelo IDEAL de Bransford & Stein, 1993; Lent, et al., 1996*, entre otros). Estos enfoques se centran exclusivamente en la dimensión cognitiva o competencial para enseñar a tomar decisiones, pero olvidan las dimensiones afectivo-emocional y, en menor medida, la social. Finalmente han aparecido otros modelos como el de Álvarez-González (2005) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006), denominado *modelo comprensivo para la toma de decisiones*, que, además de los aspectos cognitivos y sociales, le da mucha importancia al aspecto emocional; el *modelo DEF (Decision Education Foundation)* basado en seis elementos (Marco útil, alternativas creativas, información útil, valores claros, razonamiento profundo y compromiso para actuar). Estos elementos son como argollas de una cadena (cadena de buenas decisiones). Cada una de estas argollas se afrontan desde las dimensiones racional y emocional. En este sentido, algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Keelin, et al. (2019) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales.

En esta etapa educativa el alumnado necesita saber qué quiere ser, qué quiere hacer con su vida, a qué quiere dedicarse. Igualmente debe saber quién es y cómo es, qué le apasiona, qué se le da bien, en definitiva, encontrar su "elemento" (Robinson y Aronica, 2009, 2013). Y ha de conseguir la información que necesita sobre las diferentes opciones tanto académicas como profesionales existentes y lanzarse a tomar decisiones importantes para su futuro. Para ello, ha de ser consciente de aquellos aspectos que juegan un papel importante en dicho proceso: en la *dimensión emocional* tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Emmerling y Cherniss, 2003; Brown, et al., 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Di Fabio, 2012; Lerner, et al., 2014; Di Fabio y Saklofske, 2014); en la *dimensión cognitiva* ha de tener en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan (Gelatt, 1962; Krumboltz, 1979; Lent, et al., 1996; Schwenk, 2002; Oppenheimer y Evan, 2015); y la *dimensión social* con el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Lim y You, 2019).

Diferentes investigaciones contemplan la implicación de estas tres dimensiones en el proceso de la toma de decisiones (Kidd, 2011; Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, Malkoc y Shiv, 2018; Keelin, et al., 2019).

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González (2005) y Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *cognitiva, emocional y social*, que acabamos de describir y fundamentar.

### *Variables asociadas a la toma de decisiones*

En este estudio, además de las dimensiones emocional, cognitiva y social, se han tenido en cuenta otras variables en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria como el género, curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato), tipo de centro (público y concertado), nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional (racional, intuitivo y dependiente), autoestima (académica, emocional y social), estrés (estrés percibido), autoconfianza en la toma de decisiones (confianza en las capacidades propias de toma de decisiones) y conducta exploratoria (búsqueda y análisis de aspectos relacionados con las diferentes opciones académicas, profesionales y ocupacionales).

Diferentes estudios avalan la presencia de estas variables y su importancia en el proceso de toma de decisiones: *género* (Lozano y Repetto, 2007; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Byrne y Worth, 2016; Álvarez-Justel, 2019a); *curso académico* (Lozano y Repetto, 2007; Álvarez-Justel, 2019a); *Tipo de centro* (Álvarez-Justel, 2019a; Álvarez-Justel y Ruiz Bueno, 2021); *nivel de estudios de la familia* (Álvarez-Justel, 2019a; Yayla y Bacanlı, 2011); *estilos de decisión vocacional* (Curseu y Schrujijer, 2012; Hamilton, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018); *autoestima* (Santana, et al., 2009; Montgomery y Goldbach, 2010; San Martín y Barra, 2013; Shafir, et al., 2017); *estrés percibido* (Remor y Carrobles, 2001; Regueiro y León, 2003; Wichary, et al., 2016; Simonovic, et al., 2017); *autoconfianza en la toma de decisión* (Carbonero y Merino, 2003; Luna y Laca, 2014; Chiesa, et al., 2016); y *conducta exploratoria* (Dzinban, et al., 1994; Álvarez-González, et al., 2007; Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019).

Todos estos aspectos nos van a permitir analizar la relación que tienen estas variables con el proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria y la relación que tienen entre sí.

### **Objetivos**

Este estudio se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar la importancia de las dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia.
2. Establecer la relación que tienen las variables: dimensiones de la toma de decisión, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).

## Método

En este apartado se explicita la muestra utilizada, los instrumentos de medida, su procedimiento de administración y el análisis que se va a efectuar de los datos. El enfoque metodológico del estudio es de carácter cuantitativo.

### *Muestra utilizada*

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. Se ha utilizado una muestra de alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 4 centros (2 públicos y 2 concertados). La distribución de la muestra, según una serie de variables sociodemográficas, es la siguiente: el número total de alumnado es de 519, de los cuales 284 (54,9%) corresponden a la ESO y 235 (45,1%) a 2º de Bachillerato; 297 (57,27%) a los centros concertados y 222 (42,73%) a los centros públicos. En cuanto al género, el número de mujeres es ligeramente superior, 274 (52,9 %) eran mujeres y 245 (47,1 %) hombres. En la distribución por edades, se encuentra comprendida entre los 15 y los 19 años.

### *Instrumentos de medida*

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez-Justel, 2019b), Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *emocional, cognitiva y social*. La escala consta de 15 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada uno. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, es de .86.
- *Escala de Estilos de Decisión vocacional* (versión reducida de Rivas, *et al.*,1989). Esta escala mide tres estilos: *racional, intuitivo y dependiente*. Consta de 12 ítems cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. La fiabilidad de la escala .71.
- *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* (versión reducida y adaptada del Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de García, 1995). La escala mide 3 tipos de autoestima: *académica, emocional y social*. Está compuesta de 12 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .75.
- *Escala de Estrés Percibido (perceived Sress Scale- PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobles (2001). Consta de 10 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, de nunca a muy a menudo. Fiabilidad de la escala .81.
- *Escala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones* (adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003). Consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .76.

- *Escala de Conducta Exploratoria* (Adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003). Consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .75.

### *Procedimiento de administración*

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Durante los meses de enero y febrero de 2019 se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con el fin de conocer la importancia de las variables: dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza en la toma de decisiones, conducta exploratoria y las variables sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) en el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo. La duración de la aplicación de las escalas en cada grupo-clase fue de unos 45 minutos.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos descriptivos para cada una de las variables objeto de estudio (Media y desviación típica), la comparación de las medias entre las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria (Prueba T de *Student* y análisis de la varianza ANOVA), la correlación entre las variables y su interrelación con el proceso de toma de decisiones (Correlación de Pearson).

## **Resultados**

### **Importancia de las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones, los estilos de decisión vocacional, la autoestima, el estrés percibido, la autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria.**

Con el fin de identificar la importancia del género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisión, estilos de decisión, autoestima, autoconfianza, estrés y conducta exploratoria, se llevó a cabo un análisis de contrastación de medias a través de la prueba T de *student* y *análisis de la Varianza (ANOVA)*. Previo a las pruebas de comparación se aplicó la prueba de Levene de igualdad de varianzas para comprobar si las distribuciones presentan homoscedasticidad, es decir son equivalentes. En este estudio las diferencias observadas entre sus varianzas no son estadísticamente significativas.

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los descriptivos (X y Ds) y los resultados de las medias que han resultado estadísticamente significativas de las variables toma de decisiones y sus dimensiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza y conducta exploratoria con respecto al género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia.



**Tabla 1.** Variables que presentan diferencias significativas con el género.

Variables N=519	Chicos (n=245)		Chicas (n=274)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Total estilos de decisión vocacional	69,25	12,51	73,01	12,60	-3,405	517	,001
Dimensión emocional toma de decisiones	48,90	9,50	46,73	9,61	2,579	517	,010
Dimensión cognitiva toma de decisiones	28,65	6,83	30,28	5,83	-2,933	517	,004
Dimensión social toma de decisiones	18,84	6,87	20,29	7,20	-2,327	517	,020
Estilo racional de decisión vocacional	27,88	6,44	26,04	6,59	3,210	517	,001
Estilo dependiente de decisión vocacional	27,53	6,92	30,77	6,34	-5,561	517	,000
Total autoestima	60,53	11,47	63,12	9,58	-2,800	517	,005
Autoestima académica	19,76	6,05	18,71	5,92	1,999	517	,046
Conducta exploratoria	65,36	11,43	68,78	11,70	-3,364	517	,001
Estrés percibido	43,47	18,82	55,78	18,65	-7,467	517	,000

**Tabla 2.** Variables que presentan diferencias significativas con el curso académico.

Variables N=519	2º Bachto (n=235)		4º ESO (n=284)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Estilo dependiente de decisión vocacional	29,94	6,34	28,65	7,13	2,148	517	,032
Conducta exploratoria	68,48	11,68	66,08	11,60	2,346	517	,019
Estrés percibido	54,60	18,79	46,13	19,64	4,986	517	,000

**Tabla 3.** Variables que presentan diferencias significativas con el tipo de centro

Variables N=519	Concertado (n=297)		Público (n=222)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Total toma de decisiones	98,72	17,52	94,42	17,15	2,793	517	,005
Dimensión emocional toma de decisiones	48,57	9,69	46,67	9,43	2,241	517	,025
Dimensión social toma de decisiones	20,62	6,18	18,25	7,94	3,814	517	,000
Estilo racional de decisión vocacional	27,52	6,53	26,10	6,57	2,445	517	,015
Estilo intuitivo de decisión vocacional	28,32	5,54	27,27	5,51	2,126	517	,034
Autoestima académica	19,92	5,88	18,24	6,03	3,195	517	,001
Estrés percibido	48,14	19,07	52,42	20,30	-2,461	517	,014

**Tabla 4.** Variables que presentan diferencias significativas con el nivel de estudios de la familia.

Variables N=519	Primarios (n=60)	Secundarios (n=200)	Universitarios (n=220)	F	sig	Bonferroni
Total toma de decisiones	93,95	94,68	90,84	3,808	,010	Secundarios> primarios> universitarios
	18,91	17,52	16,06			

*Las dimensiones emocional, cognitiva y cognitiva de la toma de decisiones en secundaria*

Dimensión	X	29,86	28,76	30,45	3,905	,009	Universitarios
cognitiva toma de	Ds	6,14	6,44	6,12			>primarios>
decisiones							secundarios
Estilo racional de	X	25,51	25,96	28,01	4,645	,003	Universitarios
decisión	Ds	6,41	7,00	6,11			> secundarios
vocacional							=primarios
Estilo	X	28,90	28,65	30,20	3,022	,029	Primarios>
dependiente de	Ds	7,14	6,52	6,47			secundarios>
decisión							universitarios
vocacional							
Autoestima	X	17,10	18,07	20,89	11,38	,000	Universitarios
académica	Ds	7,01	6,28	4,98			> Secundarios
							>primarios
Autoconfianza	X	57,58	59,78	62,38	2,825	,038	Universitarios
toma de	Ds	13,92	12,87	12,73			> Secundarios
decisiones							> Primarios
Estrés percibido	X	55,58	51,45	47,63	3,386	,018	Primarios >
	Ds	20,06	20,05	19,13			Secundarios >
							Universitarios

Los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas para la *variable género* en los estilos de decisión vocacional ( $p < 0,001$ ), dimensión cognitiva de la toma de decisiones ( $p < 0,004$ ), dimensión social de la toma de decisiones ( $p < 0,020$ ), estilo dependiente de la toma de decisiones ( $p < 0,000$ ), total autoestima ( $p < 0,005$ ), conducta exploratoria ( $p < 0,001$ ), y estrés percibido ( $p < 0,000$ ), donde la puntuación más alta se encuentra en las chicas; en estilo racional de la toma de decisiones ( $p < 0,001$ ), autoestima académica ( $p < 0,046$ ) y dimensión emocional de la toma de decisiones ( $p < 0,010$ ), la puntuación más alta se da en los chicos. Con respecto al *nivel educativo* las diferencias son significativas en la conducta exploratoria ( $p < 0,019$ ), estilo dependiente de la toma de decisiones ( $p < 0,032$ ) y estrés percibido ( $p < 0,000$ ) y la puntuación más alta está en 2º de bachillerato. En cuanto al *tipo de centro* las diferencias significativas se encuentran en la toma de decisiones ( $p < 0,005$ ), estilo racional de decisión vocacional ( $p < 0,015$ ), estilo intuitivo de decisión vocacional ( $p < 0,034$ ), autoestima académica ( $p < 0,001$ ), dimensión emocional de la toma de decisiones ( $p < 0,025$ ) y dimensión social de la toma de decisiones ( $p < 0,000$ ), donde la puntuación más alta está en los centros concertados y en el estrés percibido ( $p < 0,014$ ) la puntuación más alta se da en los centros públicos. Y en *nivel estudios de la familia* las diferencias se producen en la autoestima académica ( $p < 0,000$ ), autoconfianza en la toma de decisiones ( $p < 0,038$ ), estilo racional de decisión vocacional ( $p < 0,003$ ), dimensión cognitiva de la toma de decisiones ( $p < 0,009$ ), con la puntuación más alta en las familias con estudios universitarios; el estrés ( $p < 0,018$ ) y estilo dependiente de decisión vocacional ( $p < 0,029$ ), con la puntuación más alta en las familias con estudios primarios y el total toma de decisiones ( $p < 0,010$ ) en las familias con estudios de secundaria.

*Relación entre los estilos de decisión vocacional, autoestima y dimensiones de la toma de decisiones*

Para conocer la relación de las dimensiones de la toma de decisiones con las variables objeto de estudio y la interrelación entre ellas, se realizó la correlación de Pearson. En la tabla 5 se presentan las correlaciones de las dimensiones de la toma de decisiones (emocional, cognitiva y social), de los estilos de decisión vocacional (racional, intuitivo y social) y de la autoestima (académica, emocional y social).

Tabla 5. Correlación entre las variables.

Variables		ER	ED	EI	AA	AE	AS	DE	DC	DS
<b>Estilo racional ER</b>	<i>C. de Pearson</i>	1								
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000								
	<i>N</i>	519								
<b>Estilo dependiente ED</b>	<i>C. de Pearson</i>	,340	1							
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000							
	<i>N</i>	519	519							
<b>Estilo intuitivo EI</b>	<i>C. de Pearson</i>	,507	,359	1						
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000							
	<i>N</i>	519	519	519						
<b>Autoestima Académica AA</b>	<i>C. de Pearson</i>	,432	,181	,329	1					
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000	,000						
	<i>N</i>	519	519	519	519					
<b>Autoestima Emocional AE</b>	<i>C. de Pearson</i>	-,265	,090	-,041	-,213	1				
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,041	,349	,000					
	<i>N</i>	519	519	519	519	519				
<b>Autoestima Social AS</b>	<i>C. de Pearson</i>	-,024	,015	-,009	,184	,056	1			
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,583	,742	,833	,000	,203				
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	519			
<b>Dimensión Emocional Toma de decisiones DE</b>	<i>C. de Pearson</i>	,845	,380	,736	,430	-,205	-,021	1		
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,629			
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	519	519		
<b>Dimensión cognitiva Toma de decisiones DC</b>	<i>C. de Pearson</i>	,403	,809	,604	,209	-,003	-,019	,453	1	
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000	,000	,000	,953	,669	,000		
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	519	519	519	
<b>Dimensión social Toma de decisiones DS</b>	<i>C. de Pearson</i>	,367	,545	,294	,180	,088	,022	,271	,331	1
	<i>Sig.(bilateral)</i>	,000	,000	,000	,000	,044	,614	,000	,000	
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	519	519	519	519

*Relación entre la toma de decisiones, autoestima, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria.*

En la tabla 6 se exponen las correlaciones del total de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoconfianza, conducta exploratoria y estrés percibido.

Tabla 6. Correlación entre las variables.

VARIABLES		TD	AUT	ED	CE	AUTOCON	EP
<b>Total toma de decisiones TD</b>	<i>C. de Pearson</i>	1					
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000					
	<i>N</i>	519					
<b>Total Autoestima AUT</b>	<i>C. de Pearson</i>	,071	1				
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,107					
	<i>N</i>	519	519				
<b>Total estilos de decisión ED</b>	<i>C. de Pearson</i>	,182	,282	1			
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,000				
	<i>N</i>	519	519	519			
<b>Conducta Exploratoria CE</b>	<i>C. de Pearson</i>	,325	,225	,258	1		
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,000	,000			
	<i>N</i>	519	519	519	519		
<b>Autoconfianza AUTOCON</b>	<i>C. de Pearson</i>	,519	,115	,125	,155	1	
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,008	,004	,000		
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	
<b>Estrés percibido EP</b>	<i>C. de Pearson</i>	-,329	,107	,147	,003	-,473	1
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,015	,001	,950	,000	
	<i>N</i>	519	519	519	519	519	519

El análisis de las matrices de correlación nos permite localizar varios focos de asociación entre variables. Se observa una *correlación alta* entre la dimensión emocional de la toma de decisiones y el estilo racional de decisión vocacional ( $r=0,845$ ), dimensión cognitiva de la toma de decisiones y estilo dependiente de decisión vocacional ( $r=0,809$ ) y entre la dimensión emocional de la toma de decisiones y el estilo intuitivo de decisión vocacional ( $r=0,736$ ). *Correlación moderada* entre la dimensión cognitiva de la toma de decisiones y el estilo intuitivo de decisión vocacional ( $r=0,604$ ), dimensión emocional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones ( $r=0,453$ ), dimensión social de la toma de decisiones y estilo dependiente de decisión vocacional ( $r=0,545$ ), total toma de decisiones y autoconfianza ( $r=0,519$ ), estilo intuitivo y estilo racional de decisión vocacional ( $r=0,507$ ), autoestima académica y estilo racional de decisión vocacional ( $r=0,432$ ), dimensión emocional de la toma de decisiones y la autoestima académica ( $r=0,430$ ), dimensión cognitiva de la toma de decisiones y estilo racional de decisión vocacional ( $r=0,403$ ). *Correlación baja* entre la dimensión emocional de la toma de decisiones y el estilo dependiente de decisión vocacional ( $r=0,380$ ), dimensión social de la toma de decisiones y estilo racional de decisión vocacional ( $r=0,367$ ), estilo intuitivo y estilo dependiente de decisión vocacional ( $r=0,359$ ), dimensión social y dimensión cognitiva de la toma de decisiones ( $r=0,331$ ), autoestima académica y estilo intuitivo de decisión vocacional ( $r=0,329$ ), total toma de decisiones y conducta exploratoria ( $r=0,325$ ), dimensión social de la toma de decisiones y estilo intuitivo de decisión vocacional ( $r=0,294$ ), total estilos de decisión y total autoestima ( $r=0,282$ ), dimensión social y dimensión emocional de la toma de decisiones ( $r=0,271$ ), conducta exploratoria y total estilos de decisión ( $r=0,258$ ), conducta exploratoria y total autoestima ( $r=0,225$ ) y dimensión cognitiva de la toma de decisiones y la autoestima académica ( $r=0,209$ ). *Correlación muy baja* entre la autoestima académica y autoestima social ( $r=0,184$ ), autoestima académica y estilo dependiente de decisión vocacional ( $r=0,181$ ), dimensión social de la toma de decisiones y la autoestima académica ( $r=0,180$ ), estrés y estilos de decisión vocacional ( $r=0,147$ ), estrés y

autoestima ( $r=0,107$ ), dimensión social y autoestima emocional ( $r=0,088$ ) y estrés y conducta exploratoria ( $r=0,003$ ). Y una *correlación negativa* del estrés y autoconfianza en la toma de decisiones ( $r=-0,473$ ) y estrés con el total de la toma de decisiones ( $r=-0,329$ ).

## **Discusión y conclusiones**

Este estudio destaca la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones en secundaria con garantías de éxito, debido a la relación de una serie de variables que pueden estar influyendo en dicho proceso. Los resultados obtenidos confirman dicha complejidad. Se comprueba la influencia que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo reflejan el análisis de contrastación de medias y el análisis de correlación.

*Objetivo 1: Analizar la importancia de las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones, los estilos de decisión vocacional, la autoestima, el estrés percibido, la autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria*

Cabe destacar la relevancia que tiene el *género* con todas las variables objeto de estudio (total toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido y conducta exploratoria) en la toma de decisiones, a excepción de la autoconfianza. Con respecto a la variable *curso*, solamente aparecen diferencias significativas con respecto a las variables estilo dependiente de decisión vocacional, la conducta exploratoria y el estrés percibido. En la variable *tipo de centro* son las variables total toma de decisiones, dimensiones emocional y social de la toma de decisiones, estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, la autoestima académica y el estrés percibido. Y en la variable *nivel de estudios de la familia* las variables que presentan diferencias significativas son: total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilos racional y dependiente de decisión vocacional, autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones y estrés percibido. Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios ya referenciados en este trabajo ( Remor y Carrobles, 2001; Carbonero y Merino, 2003; Lozano y Repetto, 2007; Álvarez González, et al., 2007; Santana, et al., 2012; San Martín y Barra, 2013; Safir, et al., 2017; Wichary, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Denault, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019), que han puesto de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria, influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

*Objetivo 2: Establecer la relación que tienen las variables: dimensiones de la toma de decisión, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria.*

Sorprende la *alta relación* entre la dimensión cognitiva de toma de decisiones y el estilo dependiente de decisión vocacional y entre la dimensión emocional de la toma de decisiones y el estilo racional de la decisión vocacional, no así la relación entre el estilo intuitivo de decisión vocacional y la dimensión emocional de la toma de decisiones. A *nivel moderado* cabe destacar la relación entre la dimensión emocional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, la autoconfianza y la toma de decisiones, el estilo dependiente de decisión vocacional y la

dimensión social de la toma de decisiones, la autoestima académica y la dimensión emocional de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones y llama poderosamente la atención la moderada correlación entre el estilo racional e intuitivo de decisión vocacional y entre el estilo intuitivo y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. En cuanto a la *correlación baja y muy baja* se destaca la relación entre el estilo dependiente y el estilo intuitivo de decisión vocacional, entre el estilo racional y el dependiente de decisión vocacional, entre la dimensión emocional y social de la toma de decisiones, autoestima académica y dimensión cognitiva de la toma de decisiones, autoestima y estrés y conducta exploratoria y estrés. Y con una *correlación negativa* la toma de decisiones y el estrés, y la autoconfianza con el estrés. Estos resultados nos confirman que cada una de estas variables mantienen una relación estrecha con el proceso de la toma de decisiones y que muestran una cierta relación entre ellas.

La literatura ha mostrado que el estrés afecta, de forma negativa, la capacidad de tomar decisiones. Las evidencias teóricas presentadas confirman que existe una relación directa entre los niveles de estrés y la toma de decisiones. A mayor estrés, menor es la capacidad para afrontar el proceso de la toma de decisiones, concretamente la capacidad para procesar la información para tomar decisiones fiables. Ello nos lleva a concluir que existe una relación negativa entre el estrés y la toma de decisiones. Como señalan Preston, et al. (2007) y Singer y Chung (2012), esta relación puede provocar cambios de carácter emocional (irritabilidad, aislamiento, depresión), cognitivo (bloqueo, frustración, dificultades en el procesamiento de la información) y social (dependencia excesiva).

En cuanto a las *limitaciones* de este estudio cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad. Por lo tanto, para futuros estudios se debería utilizar una muestra aleatoria y más amplia para poder generalizar los resultados. Igualmente sería importante utilizar una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) para poder triangular la información y hacerla más objetiva (principio de complementariedad metodológica). También sería interesante desarrollar estudios longitudinales durante toda la educación secundaria (desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato) para poder analizar la evolución que va experimentando el alumnado adolescente en su proceso de toma de decisiones y estudiar aquellas variables que se van incorporando a dicho proceso y cuál es su importancia. Todo esto permitiría obtener una visión más completa y dinámica del proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo (Santana, et al., 2012).

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones y sugiere nuevas líneas de investigación y nuevas propuestas de intervención para la mejora de la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria. En posteriores estudios se deberían incorporar nuevas variables para poder analizar su importancia y el impacto en la toma de decisiones y comprobar las posibles relaciones entre ellas y su relación con el proceso de toma de decisiones vocacional, como por ejemplo el rendimiento académico, la madurez vocacional, la personalidad, los intereses profesionales, la motivación, el apoyo del centro y de la familia. Todo ello, contribuiría a comprender mejor dicho proceso y ayudar al alumnado de secundaria a configurar su proyecto profesional. Esto va a requerir que las instituciones educativas se muestren receptivas a facilitar las condiciones para que en los planes de acción tutorial (PAT) se desarrollen iniciativas para la mejora de la toma de decisiones. Es necesario elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones, incluyendo estas variables y, para ello, podemos tomar como referencias los trabajos de Benavent (2002, 2006), Coronado (2003), Frago y Álvarez Rojo (2006), Álvarez-González y Bisquerra (1996-2020), Álvarez-Justel (2014). Estos programas deben

facilitar al alumnado estrategias y recursos para asumir el proceso de la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

## **Bibliografía**

- Álvarez-González, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez-González, M. (Coord.) (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria*. Madrid: EOS.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (2018, 2ª Ed.). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (1996-2020). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2014). Conócete y decide. Programa de orientación académica t profesional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2019a). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Álvarez-Justel, J. (2019b). Escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). (versión experimental).
- Álvarez-Justel, J., y Ruiz Bueno, A. (2021). *Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria* (en prensa).
- Benavent, J. A. (2002). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la ESO (CESOF/06). En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Benavent, J. A. (2006). *METODE. Bachillerato: Método para la toma de decisiones al finalizar el Bachillerato*. Valencia: Tirant lo Blanch S.L.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bransford, J. D. y Stein, B. S. (1993). *Solución ideal de problemas. Guía para mejorar, pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor.
- Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Byrne, K. A., y Worthy, D. A. (2016). Toward a mechanistic account of gender differences in reward-based decision-making. *Journal of Neuroscience*, 9 (3-4), 157-168.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.

- Chiesa, R., Massei, F., Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students, *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224.
- Coronado, A. (2003). *Conoce, compara y elige. Programa de toma de decisiones para 4º de ESO*. Madrid: MAD S.L.
- Curseu, P. L., y Schruijer, G. L. (2012). Decision styles and rationality: An analysis of the predictive validity of the general decision-making style inventory. *Educational and Psychological*, 72 (6), 1053-1062.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 43-53.
- Di Fabio, A. (2012). Emotional intelligence: A new variable in career decision-making. In A. Di Fabio (Ed.). *Emotional Intelligence new perspectives and applications* (p. 53-66). <http://dx.doi.org/105772/1188>.
- Di Favio, A., y Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178.
- Dzinban, C. D., Tange, R. A., y Hynes, M. (1994). An assessment of the effects of vocational exploration on career decision-making. *Journal of Employment Counseling*, 31, 127-136.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emocional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 189-218). Madrid: MEC.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Frago, R. y Álvarez Rojo, V. (2006). *¡Tengo que decidirme en la ESO! Un programa para la elección de estudios y profesiones. Cuaderno de actividades*. San Sebastián: Erein.
- García, I. (1995). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de secundaria*. Madrid: EOS.
- Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 31 (3), 415-429.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. <https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- 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.
- Hamilton, K., Shih, S. L., y Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98 (5), 532-535.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.



- Kidd, J. M. (2011). Career Sense-Making: An Emotional, Cognitive and Social Process. In M. McMahon and M. Watson (Eds). *Career Counseling and Constructivism. Elaboration of Constructs* (p. 117-129). New York: Nova Science Publishers.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (p. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hacketts, G. (1996). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: MEC.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la educación (LOMCE)*. Madrid: MEC.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007): "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Luna, A. C., y Laca, F. A. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32 (1), 39-65.
- Mann, L., y Friedman, I. (2002). How do adolescents make decisions? In S. Soresi (Ed.). *Studies indecision making*. Gionti.
- Montgomery, K. L., y Goldbach, J. T. (2010). Empirical and conceptual application of self-esteem: A review of the literature. *Perspectives on Social Work*, 9 (1), 30-37.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology*, 66, 277-289.
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44 (5), 440-452.
- Pelletier, D., y Cols (1991). *La définition de la décision*. Québec: Les Éditions.
- Preston, S., Stansfield, R., Buchanan, T., y Bechara, A. (2007), Effects of anticipatory stress on decision-making in a gambling Task. *Behavioral Neuroscience*, 2, 257-263.
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003), Estrés en situaciones cotidianas. *Psicothema*, 15 (4), 533-538.
- Remor, E., y Carrobes, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda*

*vocacional (SAV)*. Valencia: Publicaciones Generalitat Valenciana.

- Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Grijalbo.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2013). *Encuentra tu elemento*. Madrid: Conecta.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- San Martín, J. L., y Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31 (3), 287-291.
- Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Schwenk, C. R. (2002). The cognitive perspective on strategic decision-making. In G. Salaman (Ed.). *Decision-making for bussiness* (p. 473-487). London: Sage.
- Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G. (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition & Emotion*, 31 (8), 1725-1732.
- Simonovic, B., Stuppel, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Singer, T., y Chung, J. (2012). The perfect amount. *Psychology Today*, 15, 79-85.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belongingness on the Career Decision-Making Difficulties of young Adults. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 59-74.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and Career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445- 466.
- Super, D. E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663-683.
- Tiedeman, D. V., y O'Hara, R. P. (1963). *Career Development: Choice and Adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29 (5), 525-538.

## 6.6. UNA APROXIMACIÓN A LAS VARIABLES PREDICTORAS EN LA TOMA DE DECISIONES DEL ALUMNADO DE 4º DE ESO Y 2º DE BACHILLERATO

### Artículo 6

# Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de la ESO y 2º de bachillerato

*An approach to predictive variables for decision-making among fourth year of ESO and second year of bachillerato students*

Josefina Álvarez Justel  
Manuel Álvarez González

Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Barcelona, España

### RESUMEN

En este estudio se analiza el valor predictivo de las variables: dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria, junto con las variables demográficas: género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia en la toma de decisiones del alumnado de secundaria. En el estudio participaron 519 sujetos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona (2 públicos y 2 concertados). Para ello, se aplicaron 6 escalas para medir las variables objeto de estudio. La metodología es de carácter cuantitativo y el análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se calculó la interrelación de las variables con el análisis de correlación y su valor predictivo con el análisis de regresión. Los resultados obtenidos confirman que las variables con más peso en el proceso de toma de decisiones vocacional son: los estilos racional y dependiente de decisión vocacional y, en menor medida, autoconfianza en la toma de decisiones, conducta exploratoria, autoestima emocional, centro concertado, edad y curso académico. Estos datos ponen de manifiesto la importancia que sigue teniendo lo racional y cognitivo en el proceso de toma de decisiones. Dichos resultados pueden contribuir a comprender mejor el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria y, a su vez, plantear la necesidad de elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones vocacional, desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

**Palabras clave:** Toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza, conducta exploratoria y educación secundaria.

**ABSTRACT**

This study analyses the predictive value of the following variables: the emotional, cognitive and social dimensions of decision-making, styles of career decision, self-esteem, perceived stress, self-confidence in decision-making and exploratory behaviour, together with the demographic variables of gender, school year, type of school and family educational background among decision-making secondary school students. 519 students from the fourth year of ESO and second year of *bachillerato* from four schools in the province of Barcelona (2 state schools and 2 public-private) participated in the study. 6 scales were applied to measure the variables. The methodology is quantitative, and the data analysis was carried out using the SPSS statistical package (version 25.0). The interrelation of the variables was calculated with the correlation analysis and its predictive value with the regression analysis. The results showed that the variables with most weight in the process of career decision-making were dependent and rational styles of career decision and to a lesser extent self-confidence in decision-making, exploratory behaviour, emotional self-esteem, public-private school, age and school year. These data show the importance that rational and cognitive factors still have in decision-making. Our results can contribute to a better understanding of the decision-making process among secondary-school students and, in turn, highlight the need to develop programmes for improving career decision-making in its emotional, cognitive and social dimensions.

**Key Words:** Decision-making, styles of career decision, self-esteem, perceived stress, self-confidence, exploratory behaviour and secondary education.

**Introducción**

La educación secundaria es una etapa educativa de una gran relevancia en el desarrollo personal, académico, social y profesional del alumnado adolescente. En este nivel educativo se ha de garantizar al alumnado una formación que le permita afrontar adecuadamente sus procesos de aprendizaje, su diversidad e inclusión, las opciones educativas y laborales, su *toma de decisiones* y empezar a configurar su proyecto personal y profesional. Podemos destacar una serie de características que definen este nivel educativo: la *formación integral* del alumnado que ha de preparar para el acceso a los diferentes estudios y mundo laboral; la *prolongación de la escolaridad obligatoria* que conlleva mayor heterogeneidad del alumnado; una mayor *diversidad de la oferta formativa* que implica más formación; se exige al alumnado el tener que hacer *elecciones curriculares y tomar decisiones importantes* de cara a su futuro; una educación con un *carácter marcadamente académico* (Bachillerato, Universidad), pero también *profesionalizador* (Ciclos Formativos); el afrontamiento de procesos de *transiciones académicas* de una gran trascendencia (Primaria-ESO, ESO-Bachillerato, Bachillerato-CFGS, Bachillerato-Universidad, CFGS-Universidad) y, en menor medida, *sociolaborales* (ESO, Bachillerato y CFGS-mundo laboral), que obliga a tomar decisiones constantemente (Corominas, 2008; Revenga, 2010; Álvarez-Justel, 2017). A esto hemos de añadir que el alumnado se encuentra en un momento especialmente delicado, debido a los cambios que está experimentando en su realidad personal y educativa. Comienza a tomar conciencia y a reflexionar sobre sí mismo; empieza a construir su identidad; tiene problemas de autoestima; le cuesta regular sus emociones; muestra una cierta oposición a lo establecido; reclama más autonomía e independencia; manifiesta, con respecto a la familia, un cierto desarraigo; busca la amistad entre iguales, etc. En todo este proceso madurativo el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones académica y profesional de una gran relevancia (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017) y ha de pasar por una serie de procesos de transición académica (Figuera, 2006;

Rodríguez Montoya, 2015; González Rodríguez, et al., 2019). Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en estos procesos y qué dificultades está encontrando el alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde debe realizar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia y, a su vez, configurar su itinerario académico y profesional.

### *La toma de decisiones en secundaria*

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria y del propio alumnado donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del alumnado, que le ayude a madurar y a desarrollar sus constantes procesos de toma de decisión. Se le ha de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le puedan proporcionar un mejor conocimiento de sí mismo, información de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académicas como profesionales.

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González (2005); Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *emocional, cognitiva y social*. La dimensión emocional está basada en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar; la dimensión cognitiva se centra en los planteamientos de Krumboltz (1979), Lent, et al. (1996), Oppenheimer y Evan (2015), Lent y Brown (2017) y tiene en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan; y la dimensión social hace hincapié en el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Slaten y Baskin, 2014; Carvalho y Taveira, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Kim et al., 2016; Fernández García, et al., 2016; Lim y You, 2019). Las decisiones implican la integración de lo emocional, racional y social. Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones; (Gomes Cordeiro, 2016; Hendricks y Buchanan, 2016; Nelson, et al., 2018; Keen, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019a).

En este estudio, además de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, se han tenido en cuenta una serie de *variables sociodemográficas* como el género, curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato), tipo de centro (público y concertado), la formación de la familia (nivel de estudios y profesión); junto con otras *variables asociadas* a la toma de decisiones como los estilos de decisión (racional, intuitivo y dependiente), la autoestima (general, académica, emocional y social), el estrés (estrés percibido), la autoconfianza en la toma de decisiones (confianza en las capacidades propias de toma de decisiones) y la conducta exploratoria (búsqueda y análisis de aspectos relacionados con las diferentes opciones académicas, profesionales y ocupacionales). Diferentes estudios avalan la presencia de estas variables y su importancia en el proceso de toma de decisiones: *género* (Lozano y Repetto, 2007; Santana, et al., 2012; Hill y Giles, 2014; Byrne y Worth, 2016; Yun-Jeong y Ji-Jeong, 2018; Álvarez-Justel, 2019a); *curso académico* (Lozano y Repetto, 2007; Álvarez-Justel, 2019a); *estilos de decisión* (Curseu y Schruiver, 2012; Hamilton, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018); *autoestima* (Mongomery y Goldbach, 2010; San Martín y Barra, 2013; Shafir, et al., 2017); *estrés* (Remor y Carrobes, 2001; Regueiro y León, 2003; Wichary, et al., 2016; Simonovic, et al., 2017); *autoconfianza en la toma de decisión* (Carbonero y Merino, 2003; Luna y Laca, 2014; Chiesa, et al., 2016); y *conducta exploratoria* (Álvarez-González, et al., 2007; Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019).

Todos estos aspectos nos van a permitir analizar el valor predictivo que tienen estas variables en el proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria y cuál es realmente su peso en dicho proceso.

### Objetivo a plantear

A la luz de los planteamientos teóricos reseñados, este estudio se plantea el siguiente objetivo:

- Determinar el valor predictivo de las variables: dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria, género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia, respecto a la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato de dos centros públicos y dos concertados de la provincia de Barcelona.

### Método

En este apartado se explicita la muestra utilizada, los instrumentos de medida, su procedimiento de administración y el análisis que se va a efectuar de los datos. El enfoque metodológico del estudio es de carácter cuantitativo.

### Muestra

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. Se ha utilizado una muestra de alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 4 centros (2 públicos y 2 concertados). El hecho de elegir dos cohortes se ha debido a que en estos dos niveles educativo el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones académico-profesional.

De acuerdo con la accesibilidad que se nos ha permitido, la descripción de la muestra, según una serie de variables sociodemográficas, es la siguiente (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Distribución de la muestra*

Tipo de centro		Nivel de estudios		Género		Totales
Público	Concertado	4º ESO	2º Bachillerato	Mujer	Hombre	
222	297	288	235	274	245	519
(42,73%)	(57,27%)	(54,9%)	(45,1%)	(52,9%)	(47,1%)	

### Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez-Justel, 2019b), esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *Emocional*, incluye la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias de la

vida y bienestar y la certeza en la elección; *cognitiva*, hace referencia a la planificación de la toma de decisiones y sus distintas fases; y *social*, se centra en el papel y apoyo afectivo y efectivo del centro educativo (especialmente el tutor y profesorado de orientación educativa) y la familia. La escala consta de 15 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada uno. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, es de .78.

- *Escala de Estilos de Decisión (EDV)*. Para medir los estilos de decisión vocacional Rivas, et al. (1989) elabora esta prueba que consta de tres tipos de decisión: *racional*, centrado en la búsqueda de información relevante y evaluación sistemática de las diferentes alternativas; *intuitivo*, presta atención a los detalles y confía en las emociones; y *dependiente*, busca ayuda y consejo de otros o deja que otros decidan por ti. Para esta investigación se ha realizado una adaptación de la escala, consistente en reducir los ítems de 34 a 12. Cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .71.
- *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria (versión reducida y adaptada del inventario de autoconcepto en el medio escolar de García, 1995)*, editado por EOS La escala mide 5 tipos de autoestima: *general, física, académica, emocional y social*. Para este estudio se ha eliminado la dimensión autoestima física por considerar que no era una dimensión que nos pudiera aportar información relevante en la toma de decisiones. Esta versión se ha reducido a 12 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala.70.
- *Escala de Estrés Percibido (perceived Stress Scale - PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobles (2001). Esta escala mide la percepción de estrés psicológico en situaciones de la vida cotidiana, que se aprecian como estresantes. La escala incluye una serie de consultas directas que miden el nivel de estrés percibido durante el último mes. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, de nunca a muy a menudo. Fiabilidad de la escala .81.
- *Subescala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones*. Ésta forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La autoconfianza en la toma de decisiones es un elemento fundamental de la expectativa de autoeficacia y de la autonomía emocional. La subescala consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la subescala .76.
- *Subescala de Conducta Exploratoria*. Igualmente forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La conducta exploratoria es un aspecto relevante en la autoeficacia vocacional y en el desarrollo vocacional de la persona, que le facilita una exploración de sí mismo y del entorno. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la subescala .70.

### *Procedimiento de administración*

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado

se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Durante los meses de enero y febrero de 2019 se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con el fin de conocer la importancia de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo. La duración de la aplicación de las escalas en cada grupo-clase fue de unos 45 minutos.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se procesaron los datos y se estimaron las correlaciones entre las variables objeto de estudio (Correlación de Pearson) y el valor predictivo de estas variables con la toma de decisiones (Ecuación de regresión).

## **Resultados**

### **Valor predictivo de las variables género, nivel educativo, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, autoestima, estilos de decisión vocacional, autoconfianza en la toma de decisión, estrés percibido y conducta exploratoria en la toma de decisiones**

En la siguiente tabla se presenta el nivel de correlación que muestran estas variables objeto de estudio. La matriz de correlación obtenida permite localizar varios focos de asociación entre variables.

**Tabla 2.** *Correlación entre variables*

<b>Nivel de correlación</b>	<b>Variables asociadas</b>
<b>Alta</b>	Dimensión emocional de la toma de decisiones y estilo racional de decisión vocacional (r=0,845) Dimensión cognitiva de la TD y estilo dependiente de decisión vocacional (r=0,809) Dimensión emocional de la TD y estilo intuitivo de decisión vocacional (r=0,736) Dimensión cognitiva de la TD y estilo intuitivo de decisión vocacional (r=0,604)
<b>Moderada</b>	Dimensión social de la TD y estilo dependiente de decisión vocacional (r=0,545) Total toma de decisiones y autoconfianza (r=0,519) Estilo racional y el estilo intuitivo de decisión vocacional (r=0,507) Autoestima académica y autoestima general (r=0,492) Dimensión cognitiva y la dimensión emocional de la TD (r=0,453) Estilo racional de decisión vocacional y autoestima académica (r=0,432) Dimensión emocional de la TD y autoestima académica y (r=0,430) Dimensión cognitiva de la TD y estilo racional de decisión vocacional (r=0,403)
<b>Baja</b>	Dimensión emocional de la TD y el estilo dependiente de decisión vocacional (r=0,380) Dimensión social de la TD y estilo racional de decisión vocacional (r=0,367) Estilo dependiente y estilo intuitivo de decisión vocacional (r=0,359) Estilo racional y el estilo dependiente de decisión vocacional (r=0,340) Dimensión cognitiva y dimensión social de la TD (r=0,331) Estilo intuitivo de decisión vocacional y autoestima académica (r=0,329) Total toma de decisiones y conducta exploratoria (r=0,325) Estilo intuitivo de decisión vocacional y la dimensión social de la TD (r=0,294)



	Total autoestima y estilos de decisión vocacional (r=0,282)
	Dimensión emocional y dimensión social de la TD (r=0,271)
	Autoestima general y autoestima emocional (r=0,263)
	Estilos de decisión vocacional y conducta exploratoria (r=0,258)
	Total autoestima y conducta exploratoria (r=0,225)
<b>Muy baja</b>	Autoestima académica y autoestima social (r=0,184)
	Total toma de decisiones y total estilos de decisión (r=0,182)
	Estilo dependiente de decisión vocacional y la autoestima académica (r=0,181)
	Dimensión social de la TD y autoestima académica (r=0,180)
	Autoconfianza y conducta exploratoria (r=0,155)
	Total estilos de decisión vocacional y autoestima general (r=0,153)
	Total estilos de decisión vocacional y estrés percibido (r=0,147)
<b>Negativa moderada</b>	Estrés percibido y autoconfianza (r=-0,473)
	Estrés percibido y total toma de decisiones (r=-0,329).

---

De estos datos cabe destacar una *correlación alta* entre la dimensión emocional de la toma de decisiones con los estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, entre la dimensión cognitiva de la toma de decisiones y los estilos dependiente e intuitivo. Igualmente cabe señalar una *correlación moderada* entre: la dimensión social de la TD y el estilo dependiente, estilo intuitivo y estilo racional, total toma de decisiones y autoconfianza, dimensión emocional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones, dimensión emocional de la toma de decisiones y autoestima académica, dimensión cognitiva y estilo racional. Y en cuanto al estrés percibido se produce una *correlación negativa* de carácter moderado del estrés percibido con la autoconfianza en la toma de decisiones y la propia toma de decisiones.

#### *Valor predictivo de las variables con la toma de decisiones*

Para determinar las variables que van a formar parte del análisis de regresión se han tenido en cuenta las variables, que en este estudio y en otros estudios, referenciados en este trabajo, correlacionan positivamente por encima de 0,20 y, además de manera significativa, con al menos una de las variables dependientes. Se trata de comprobar qué variables predicen mejor la toma de decisiones en secundaria.

Siguiendo los criterios expuestos se han seleccionado para el análisis de regresión y poder calcular el peso que tienen en el proceso de la toma de decisiones las siguientes variables:

1. *Variables criterio* (variables dependientes): Total toma de decisiones, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones.
2. *Variables predictivas* (variables independientes): Autoestima (general, académica, emocional, social), estilos de decisión (racional, intuitivo y dependiente), estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria y la sociodemográficas: género, nivel educativo, tipo de centro, nivel de estudios de la familia.

Para la prueba de regresión múltiple se pueden utilizar diferentes métodos: “por pasos”, “hacia adelante” e “introducir”. En los tres métodos la ecuación de regresión es muy similar y prácticamente idéntica. En este caso el procedimiento elegido es el “método por pasos”. En la

tabla 3 se exponen los resultados de los cálculos de regresión para el total de la muestra, referida a las variables dependientes (Total toma de decisiones, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones) y las variables independientes seleccionadas, que han resultado significativas. Sorprende que no hayan podido entrar en la ecuación de regresión las variables género, nivel de estudios de la familia y el estrés percibido, porque no han resultado significativas.

**Tabla 3.** *Análisis de regresión múltiple total toma de decisiones, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones.*

<b>Regresión total toma de decisiones</b>						
<b>Variables de entrada</b>	<b>R</b>	<b>R cuadrado</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>C. Beta</b>	<b>Durbin-Watson</b>
Estilo racional de decisión vocacional	.760	.578	707,052	.000	.419	
Estilo dependiente de decisión vocacional	.907	.823	1201,259	.000	.449	
Estilo intuitivo de decisión vocacional	.950	.920	1970,860	.000	.365	
Centro concertado	.960	.921	1497,986	.000	.041	
Edad	.960	.922	1213,977	.000	.090	
Curso 4º ESO	.961	.923	1021,647	.000	.064	1,826
<b>Regresión dimensión emocional de la toma de decisiones</b>						
<b>Variables de entrada</b>	<b>R</b>	<b>R cuadrado</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>C. Beta</b>	<b>Durbin-Watson</b>
Estilo racional de decisión vocacional	.845	.714	1287,709	.000	.624	
Estilo intuitivo de decisión vocacional	.917	.841	1366,968	.000	.394	
Edad	.918	.843	924,068	.000	.043	
Total toma de decisiones	.919	.845	698,169	.000	.043	
Autoconfianza en la toma de decisiones		.846	562,535	.000	.043	1,873
<b>Regresión dimensión cognitiva de la toma de decisiones</b>						
<b>Variables de entrada</b>	<b>R</b>	<b>R cuadrado</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>C. Beta</b>	<b>Durbin-Watson</b>
Estilo dependiente de decisión vocacional	.809	.655	980,755	.000	.678	
Estilo intuitivo de decisión vocacional	.876	.768	853,250	.000	.362	
Total toma de decisiones	.882	.777	599,328	.000	-,113	
Conducta exploratoria	.884	.782	461,376	.000	.077	
Centro concertado	.885	.784	372,577	.000	-,044	1,925
<b>Regresión dimensión social de la toma de decisiones</b>						
<b>Variables de entrada</b>	<b>R</b>	<b>R cuadrado</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>C. Beta</b>	<b>Durbin-Watson</b>
Estilo dependiente de decisión vocacional	.545	.297	218,416	.000	.467	
Estilo racional de decisión vocacional	.578	.334	129,431	.000	.270	
Centro concertado	.593	.352	93,308	.000	.143	
Autoestima emocional	.604	.365	73,898	.000	.102	

Autoconfianza en la toma de decisiones	.609	.371	60,577	.000	-,095	1,714
--	------	------	--------	------	-------	-------

Las condiciones de aplicación son las correctas en cuanto al *tamaño de la muestra*. El tamaño ha de ser mayor de 50+8 por el número de variables independientes (Pallant, 2013). La muestra utilizada es de 519 y, por tanto, es adecuada. En cuanto a la *condición de independencia*, la prueba de Durbin-Watson en la total toma de decisiones arroja un valor de 1,826, en la dimensión emocional, 1,873, en la dimensión cognitiva 1,925 y en la dimensión social 1,714. Todas están entre 2+-0,5. Podemos afirmar que las condiciones de independencia se confirman en todas las variables dependientes. No hay razón para cuestionar el supuesto de independencia. Y en cuanto a la *sig.*, que corresponde al valor de probabilidad de F. En todas las variables dependientes, los valores son menores de 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el modelo de regresión es válido. Podemos admitir que es factible construir un modelo de regresión lineal múltiple para predecir la toma de decisiones con sus dimensiones desde una serie de variables predictoras.

En la tabla 4 se exponen las varianzas del total de las variables independientes que corresponden a cada una de las variables dependientes. Qué varianza comparten las variables independientes con cada variable dependiente.

**Tabla 4.** *Varianza de las variables independientes de cada variable dependiente.*

<b>Variables dependientes</b>	<b>Variables independientes</b>	<b>Varianza</b>
<b>Total toma de decisiones</b>	Estilo racional de decisión vocacional Estilo dependiente de decisión vocacional Estilo intuitivo de decisión vocacional Centro concertado Edad Curso 4º ESO	92,3%
<b>Dimensión emocional toma de decisiones</b>	Estilo dependiente de decisión vocacional Estilo intuitivo de decisión vocacional Edad Total toma de decisiones	84,6%
<b>Dimensión cognitiva toma de decisiones</b>	Autoconfianza en la toma de decisiones Estilo dependiente de decisión vocacional Estilo intuitivo de decisión vocacional Total toma de decisiones Conducta exploratoria Centro concertado	78,4%
<b>Dimensión social toma de decisiones</b>	Estilo dependiente de decisión vocacional Estilo racional de decisión vocacional Centro concertado Autoestima emocional Autoconfianza en la toma de decisiones	37,1%

Las variables independientes (Estilos racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional, centro concertado, edad y curso 4º de ESO, conducta exploratoria y autoconfianza en la toma de decisiones), incluidas en las ecuaciones (tomadas juntas) correlacionan significativamente

con las 4 variables dependientes (Total toma de decisiones, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones), la relación es lineal. Podemos concluir que las 6 variables independientes de la ecuación, tomadas juntas, están linealmente correlacionadas con las 4 variables dependientes. Todas las variables independientes explican el 92,3% de la varianza de la variable dependiente total toma de decisiones, 84,6% de la variable dependiente dimensión emocional de la toma de decisiones, 78,4% de la variable dependiente dimensión cognitiva de toma de decisiones y 37,1% de la variable dependiente dimensión social de la toma de decisiones. La medida del grado de asociación entre la toma de decisiones y el conjunto de variables independientes es el coeficiente de determinación (R cuadrado). Cuanto mayor es el coeficiente de determinación mejor ajuste se tiene de la ecuación de regresión.

En este estudio, el ajuste es excelente en las variables dependientes: total toma de decisiones, dimensión emocional y cognitiva de la toma de decisiones, y, en menor medida, en la dimensión social.

Si nos fijamos en los *coeficientes beta* estandarizados (puntuaciones Z), podemos ver que la variable independiente de mayor peso en el pronóstico o predicción corresponde al estilo dependiente de decisión vocacional ( $\beta=.449$ ), le siguen el estilo racional de decisión vocacional ( $\beta=.419$ ) y estilo intuitivo de decisión vocacional ( $\beta=.365$ ) y en menor medida la edad ( $\beta=.090$ ). Curso 4º de ESO ( $\beta=.064$ ) y el centro concertado ( $\beta=.041$ ), en la variable dependiente total toma de decisiones. En la variable dependiente dimensión emocional de la toma de decisiones la variable independiente de mayor peso en el pronóstico o predicción corresponde al estilo racional de decisión vocacional ( $\beta=.624$ ), le siguen el estilo intuitivo de decisión vocacional ( $\beta=.394$ ) y en menor medida la edad, total toma de decisiones y autoconfianza en la toma de decisiones ( $\beta=.043$ ). En la variable dependiente dimensión cognitiva de la toma de decisiones la variable independiente de mayor peso en el pronóstico o predicción corresponde al estilo dependiente de decisión vocacional ( $\beta=.678$ ), le siguen el estilo intuitivo de decisión vocacional ( $\beta=.362$ ) y en menor medida conducta exploratoria ( $\beta=.077$ ) y con carácter negativo total toma de decisiones ( $\beta=-.113$ ) y autoconfianza en la toma de decisiones ( $\beta=-.044$ ). Y en la variable dependiente dimensión social de la toma de decisiones la variable independiente de mayor peso en el pronóstico o predicción corresponde al estilo dependiente de decisión vocacional ( $\beta=.467$ ), le siguen el estilo racional de decisión vocacional ( $\beta=.270$ ) y en menor medida centro concertado ( $\beta=.143$ ), autoestima emocional ( $\beta=.102$ ) y autoconfianza en la toma de decisiones ( $\beta=-.095$ ).

## **Discusión y conclusiones**

Este estudio pretende analizar la predicción de las variables: dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza y conducta exploratoria, junto con las variables sociodemográficas: género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia en el alumnado de secundaria en el proceso de toma de decisiones, concretamente en el alumnado de secundaria. Los resultados obtenidos confirman la influencia que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo refleja el análisis de regresión múltiple.

*Objetivo: Determinar el valor predictivo de las variables con la toma de decisiones*

El objetivo consistía en determinar qué variables predicen mejor la toma de decisiones académicas y profesional del alumnado de secundaria. Los análisis de regresión realizados arrojan unos resultados estadísticamente significativos de las variables independientes: Estilos

racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional, autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones, conducta exploratoria, centro concertado, edad y curso 4º de ESO sobre la toma de decisiones y sus dimensiones (emocional, cognitiva y social). Para el *total de la toma de decisiones*, el modelo de regresión incluye las variables: estilos racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional, centro concertado, edad y curso 4º de ESO, que explican el 92,3%, valor considerado muy alto y adecuado en este tipo de modelos de ecuación de regresión. La variable que mejor predice es el estilo racional de decisión vocacional (57,8%), y la que menos el curso 4º de ESO (1%). Estos datos confirman la importancia que sigue teniendo lo racional y cognitivo en el proceso de toma de decisiones y coinciden con los obtenidos por otras investigaciones (Krumboltz, 1979; Schwenk, 2002; Oppenheimer y Evan, 2015; Lent y Brown, 2017). La edad y el curso académico tienen menos relevancia. Se aprecian grandes diferencias entre el alumnado de 15/16 -18 de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones académicas y profesionales.

Para la *dimensión emocional de la toma de decisiones*, el modelo de regresión contiene las variables: Estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, edad, total toma de decisiones y autoconfianza en la toma de decisiones, que explican el 84,6% de la varianza, valor realmente alto y, por lo tanto, adecuado. La variable que mejor predice es el estilo racional de decisión vocacional (71,4%), y la que menos la autoconfianza en la toma de decisión (1%). La variable con más peso sigue siendo el estilo racional de la decisión vocacional, es decir se produce una importante relación entre lo emocional de la toma de decisión y lo racional. Estos resultados están en la línea de otros trabajos (Emmerling y Cherniss, 2003; Di Fabio, 2012; Lerner, et al., 2014; Nelson, et al., 2018; Álvarez-Justel, 2019).

En cuanto a la *dimensión cognitiva de la toma de decisiones*, el modelo incluye las variables: Estilos dependiente e intuitivo de decisión vocacional, total toma de decisiones, conducta exploratoria y centro concertado, que explican el 78,4% de la varianza, valor considerado alto y adecuado. La variable que mejor predice es el estilo dependiente de la decisión vocacional (65,5%) y la que menos el centro concertado (2%). La variable predictor con más peso es el estilo dependiente de decisión vocacional, es decir se produce una importante relación entre lo cognitivo de la toma de decisión y lo dependiente.

Y para la *dimensión social de la toma de decisiones*, el modelo contiene las variables: Estilos dependiente y racional de decisión vocacional, centro concertado y autoestima emocional, que explican el 36,5% de la varianza, valor bajo con respecto a las otras variables criterio. La variable que mejor predice es el estilo dependiente de la decisión vocacional (29,7%) y la que menos la autoestima emocional (13%). En esta ocasión la variable con más peso es el estilo dependiente de decisión vocacional. Se produce una importante relación entre lo social de la toma de decisión y lo dependiente. Es decir, aquel alumnado que da importancia a la dimensión social en la toma de decisiones es porque necesita de la ayuda de los que le rodean, se siente dependiente (Slaten y Baskin, 2014; Carvalho y Taveira, 2014; Fouad, et al., 2014; Álvarez-Justel, 2019).

Podemos concluir que el ajuste de las variables dependientes es excelente, salvo en la dimensión social que es menor y las variables predictoras con más peso en el proceso de la toma de decisiones en secundaria son los estilos dependiente y racional de la decisión vocacional, en menor medida la edad, curso académico, centro educativo, conducta exploratoria, autoestima emocional y autoconfianza en la toma de decisiones y la no presencia en la ecuación de regresión de las variables género, nivel de estudios de la familia y el estrés percibido. Todas estas variables se consideran predictoras de la toma de decisiones y se han de tener en cuenta en la intervención para la mejora de dicha toma de decisiones y se aportan datos estadísticamente significativos que refuerzan la importancia de estas variables en dicho proceso. Las

repercusiones más significativas de este estudio es que los datos obtenidos confirman el papel predictivo de estas variables en el proceso de toma de decisiones. De ahí la necesidad de continuar con nuevas líneas de investigación y nuevos planes de intervención en los centros de secundaria para mejorar y facilitar al alumnado la ayuda y el asesoramiento para afrontar su proceso de toma de decisiones académicas y profesional.

En cuanto a las limitaciones de este estudio cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad. Para futuros estudios se debería utilizar una muestra aleatoria y más amplia en cuanto al número de sujetos y a la inclusión de otros cursos de Formación Profesional, para poder generalizar los resultados y extraer conclusiones más objetivas. Y destacar el sesgo que puede producir el método de recogida de información a través de cuestionarios, en este caso, las escalas utilizadas. En posteriores estudios se podrían plantear otros instrumentos y estrategias para la recogida de información.

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman el valor predictivo de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria. En posteriores estudios se debería seguir profundizando para poder analizar el verdadero impacto que tienen estas variables y otras que se puedan incorporar como la madurez vocacional, los intereses profesionales, la motivación intrínseca y extrínseca, el apoyo del centro y de la familia en la toma de decisiones académica y profesional, sin olvidar el criterio de selección de las muestras y la elección de otros instrumentos de recogida de información. Todo ello, podría contribuir a comprender y a mejorar el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria. Para ello, los centros educativos habrán de elaborar planes de acción tutorial, que contemplen estas variables y que faciliten al alumnado todo lo necesario para realizar una adecuada toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-González, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20(36), 13-38.
- Álvarez-González, M. (Coord.) (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria*. Madrid: EOS.
- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2019a). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Álvarez-Justel, J. (2019b). Escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). (versión experimental).
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Byrne, K. A., y Worthy, D. A. (2016). Toward a mechanistic account of gender differences in reward-based decision-making. *Journal of Neuroscience*, 9(3-4), 157-168.

- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carvalho, M., y Taveira, M. D. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
- Chiesa, R., Massei, F., Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students, *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224.
- Cortés Pascual, A. (2017). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios, *Bordón*, 69(2), 9-23
- Curseu, P. L., y Schruijer, G. L. (2012). Decision styles and rationality: An analysis of the predictive validity of the general decision-making style inventory. *Educational and Psychological*, 72 (6), 1053-1062.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 43-53.
- Di Fabio, A. (2012). Emotional intelligence: A new variable in career decision-making. In A. Di Fabio (Ed.). *Emotional intelligence new perspectives and applications* (p. 53-66). [https://cdn.intechopen.com/pdfs/27239/InTech-Emotional\\_intelligence\\_a\\_new\\_variable\\_in\\_career\\_decision\\_making.pdf](https://cdn.intechopen.com/pdfs/27239/InTech-Emotional_intelligence_a_new_variable_in_career_decision_making.pdf).
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167.
- 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.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 189-218). Madrid: MEC.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 197-212.
- García, I. (1995). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de secundaria*. Madrid: EOS.
- Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 31(3), 415-429.
- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. [https://pdfs.semanticscholar.org/d6cc/683ed8ea8f4c4cf685060159391ff66a5305.pdf?\\_ga=2.123783310.586235059.1593257751-1932167117.1593257751](https://pdfs.semanticscholar.org/d6cc/683ed8ea8f4c4cf685060159391ff66a5305.pdf?_ga=2.123783310.586235059.1593257751-1932167117.1593257751).
- González Benito, A., Velaz de Medrano, C., y López Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España. Una aproximación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127.
- 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.

- Hamilton, K., Shih, S. L., y Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 532-535.
- Hendricks, M. A., y Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 30, 912-924.
- Hill, J. R., y Giles, J. A. (2014). Career decisions and gender: The illusion of choice? *Perspectives on Medical Education*, 3(3), 151-154.
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbiterio, A., y Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338-356.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.
- Kim, S, et al. (2016). Family influence on Korean Students' career decision. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 513-526.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (p. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hacketts, G. (1996). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 173-180.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46(1), 48-61.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007): "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 5-16.
- Luna, A. C., y Laca, F. A. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.
- Montgomery, K. L., y Goldbach, J. T. (2010). Empirical and conceptual application of self-esteem: A review of the literature. *Perspectives on Social Work*, 9(1), 30-37.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Sychology*, 66, 277-289.
- Pallant, J. (2013). *Spss survival manual*. Berkshire, England: Mc Graw-Hill
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44(5), 440-452.
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003), Estrés en situaciones cotidianas. *Psicothema*, 15 (4), 533-538.



- Remor, E., y Carrobles, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Revenga, A. (2010). El currículum en la educación secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: MEC/Graó.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda vocacional (SAV)*. Valencia: Publicaciones Generalitat Valenciana.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- San Martín, J. L., y Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291.
- Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Schwenk, C. R. (2002). The cognitive perspective on strategic decision-making. In G. Salaman (Ed.). *Decision-making for bussiness* (p. 473-487). London: Sage.
- Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G, (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition & Emotion*, 31(8), 1725-1732.
- Simonovic, B., Stuppel, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belongingness on the Career Decision-Making Difficulties of young Adults. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 59-74.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and Career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 445- 466.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29(5), 525-538.
- Winderman, K., Martín, C. E., y Smith, N. G. (2018). Career indecision among LGB college students. The role of minority stress perceived social support, and community affiliation. *Journal of Career Assessment*, 45(6), 530-550.
- Yeyla, A., y Bacanlı, F. (2011). An examination of the relationships between career development and decision-making styles of 8thgrade students. *Elementary Education On-Line*, 10(3), 1148-1159. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yun-Jeong, S., y Ji-Jeong, L. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: sex, socioeconomic status (SES), classism, modern sexism, and locus control. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 322-337.

## 6.7. PERFILES Y CARACTERÍSTICAS DE LA TOMA DE DECISIONES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

### Artículo 7

## Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria

### *Profiles and characteristics of decision-making among secondary-school students*

Josefina Álvarez Justel  
Antoni Ruiz Bueno

Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Barcelona, España

### RESUMEN

En este estudio se trata de identificar los perfiles y las características en el proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria. Para identificar estos perfiles se han tenido en cuenta variables sociodemográficas (género, edad, curso académico, tipo de centro y nivel formativo de la familia) y las dimensiones correspondientes a la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria. En el estudio participaron 519 sujetos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato de cinco centros de la provincia de Barcelona (3 públicos y 2 concertados). Para ello, se aplicaron 6 escalas para medir las variables objeto de estudio y la contestación a 3 preguntas abiertas. Los resultados obtenidos aportan datos estadísticamente significativos que nos permiten identificar perfiles en función del curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato) y del tipo de centro educativo (público y concertado) en el proceso de toma de decisiones y en función de una serie de variables que aparecen asociadas a dicho modelo. Igualmente, a través de las preguntas, el alumnado percibe que la información de sí mismo, de estudios y del mundo sociolaboral juega un papel importantísimo en la toma de decisiones, que tanto la familia como el centro educativo le han de ayudar en este proceso y que el centro educativo ha de desarrollar programas que contribuyan a facilitar dicha toma de decisiones de estudios y profesional.

**Palabras clave:** Educación secundaria, toma de decisiones, perfiles y características, percepciones del alumnado, tutor/a, familia.

### ABSTRACT

This study set out to identify the profiles and characteristics of the process of decision-making among secondary-school students. In identifying these profiles, we took into account socio-demographic variables (gender, age, academic year, type of school and family educational

background) and the dimensions of decision-making, styles of career decision, self-esteem, perceived stress, self-confidence in decision-making and exploratory behaviour. 519 subjects from the fourth year of ESO (compulsory secondary education) and the second of bachillerato (sixth form) from four schools in the province of Barcelona (two state schools and two public-private) took part in the study. Six scales were applied to measure the variables under study and the responses to three open questions. The results yielded statistically significant data allowing us to identify profiles corresponding to (a) academic year (fourth year of ESO and second of bachillerato) and type of school (state or public-private), and (b) a series of variables which appear to be associated with this model. Also, responses to the open questions revealed that students perceived information about themselves, their studies and the social/occupational world as playing an extremely important role in their decision-making; that both families and schools should help them in this process; and that schools should develop programmes to assist them in taking career and study decisions.

**Keywords:** secondary education, decision-making, profiles, students' perceptions, tutor, family.

## Introducción

La educación secundaria va a jugar un papel muy relevante en el desarrollo integral del alumnado. Es un nivel educativo que presenta una serie de aspectos que le definen como una etapa formativa clave en el desarrollo del alumnado adolescente. Diferentes autores (González-Benito y Velaz de Medrano, 2014; Álvarez-Justel, 2017, 2018) coinciden en señalar una serie de características en la educación secundaria: a) la *heterogeneidad del alumnado*; b) una *mayor diversidad de la oferta formativa* que supone más formación con un mayor nivel de exigencia, con más autonomía a la hora de planificar y gestionar el tiempo; c) una *nueva relación profesorado-alumnado* con mayor libertad y responsabilidad; d) el *currículum* exige al alumnado el tener que hacer elecciones curriculares y tomar decisiones importantes de cara a su futuro; e) una educación con un *carácter marcadamente académico* (Bachillerato), pero también *profesionalizador* (Ciclos Formativos); f) y el tener que afrontar procesos de *transiciones académicas* de una gran trascendencia, que obliga a tomar decisiones constantemente.

A todo lo expuesto, se ha de añadir la situación madurativa por la que está pasando el alumnado de esta etapa educativa, que hace de este nivel educativo un período de la vida del adolescente muy importante para su desarrollo personal y formativo, donde los aspectos emocionales, cognitivos y sociales van a jugar un papel muy significativo en esa configuración de su proyecto de vida (Allen y Waterman, 2019). En esta fase madurativa el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones de una gran trascendencia, en el que ha de elegir la trayectoria educativa más adecuada para su futuro académico, profesional y laboral (Sánchez-García, 2017; Álvarez-Justel, 2017; Pérez, et al., 2020).

## La toma de decisiones como un elemento clave

En esta etapa educativa el alumnado ha de estar constantemente tomando decisiones académicas y, para ello, se le han de facilitar las orientaciones necesarias que le permitan asumir sus procesos de toma de decisiones con las mayores garantías de éxito. Ha de ser consciente de aquellos aspectos que juegan un papel importante en dicho proceso: en la *dimensión emocional* tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada

autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007; Lerner, et al., 2014; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020); en la *dimensión cognitiva* ha de tener en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión a tomar hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan (Oppenheimer y Evan, 2015, Lent y Brown, 2017, 2020); y la *dimensión social* con el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Slaten y Baskin, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Lim y You, 2019). Diferentes investigaciones contemplan la implicación de estas tres dimensiones en el proceso de la toma de decisiones (Gomes-Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Song, et al., 2019; Keelin, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019b).

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González y Rodríguez-Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego las tres dimensiones: *cognitiva, emocional y social*. Además de estas dimensiones se han tenido en cuenta otros aspectos en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria como el género, curso educativo (4º de ESO y 2º de bachillerato); tipo de centro (público y concertado), formación de la familia (nivel de estudios y profesión), estilos de decisión vocacional (racional, intuitivo y dependiente), autoestima (general, académica, emocional y social), estrés (estrés percibido), autoconfianza en la toma de decisiones y conducta exploratoria (planificación de la carrera). Diferentes estudios avalan la presencia de estas variables y su importancia en el proceso de toma de decisiones: *género* (Lozano y Repetto, 2007; Santana, et al., 2012; Byrne y Worth, 2016; Allen y Waterman, 2019; Vázquez-Romero y Blanco-Blanco, 2019); *curso académico* (Lozano y Repetto, 2007; Álvarez-Justel, 2019b); *tipo de centro* (Santana y Feliciano, 2012; Fouad, et al., 2016); *nivel formativo de la familia* (Fernández-García, et al., 2016; Xing y Rojewski, 2018; Abdinoor e Ibrahim, 2019); *estilos de decisión vocacional* (Curseu y Schruijer, 2012; Hamilton, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Palmiero, et al., 2020); *autoestima* (Santana, et al., 2009; Montgomery y Goldbach, 2010; Shafir, et al., 2017; Geisler y Allwood, 2018; Álvarez-Justel, 2020; Sillero, et al., 2020); *estrés percibido* (Remor y Carrobes, 2001; Regueiro y León, 2003; Cote y García-Becerra, 2016; Simonovic, et al., 2017); *autoconfianza en la toma de decisión* (Carbonero y Merino, 2003; Chiesa, et al., 2016; Falco y Summers, 2019); y *conducta exploratoria* (Álvarez-González, 2008; Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019).

Estos aspectos van a definir y configurar el perfil y las características del alumnado que toma decisiones en este nivel educativo.

## **Objetivos**

- a) Establecer los elementos de influencia de las distintas variables que caracterizan la toma de decisiones con respecto a las variables consideradas en el estudio y las variables sociodemográficas de género, edad, curso académico, tipo de centro y nivel formativo de la familia.
- b) Identificar los perfiles en función de las variables sociodemográfica (nivel educativo y tipo de centro) y las dimensiones correspondientes a la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria.

- c) Fijar elementos de las percepciones del alumnado, sus sensaciones y creencias respecto a la adecuación de la toma de decisiones y al papel del tutor y la familia dicho proceso de decisión.

## **Método**

### *Muestra utilizada (Sujetos)*

La elección de la muestra se ha realizado mediante un procedimiento no probabilístico, en concreto con muestreo intencional. La muestra final está formada por alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 4 centros (2 públicos y 2 concertados) de Barcelona ciudad y de su periferia. Las características de la muestra son las siguiente: el número total de alumnado es de 519, de los cuales 284 (54,9%) corresponden a la ESO y 235 (45,1%) a 2º de Bachillerato; 297 (57,27%) a los centros concertados y 222 (42,73%) a los centros públicos. Respecto al género, el número de mujeres es ligeramente superior, 274 (52,9 %) eran mujeres y 245 (47,1 %) hombres. Las edades, se encuentran entre los 15 y los 19 años.

### *Instrumentos de medida*

Para llevar a cabo el estudio se utilizaron los siguientes instrumentos de medida, que corresponden a las dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión, conducta exploratoria, tres preguntas abiertas cortas y las variables sociodemográficas. Se han utilizado 6 escalas debido a la complejidad del objeto de estudio respecto a su validez. La selección de preguntas abiertas se hizo mediante la discusión y consenso de 3 jueces (un metodólogo y dos expertos en la temática trabajada) sobre la pertinencia de las preguntas.

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez-Justel, 2019a), Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *emocional, cognitiva y social*. Consta de 15 ítems y una fiabilidadde.78.
- *Escala de Estilos de Decisión vocacional* (Rivas, et al., 1989). Esta escala mide tres estilos: *racional, intuitivo y dependiente*. Consta de 12 ítems y fiabilidad de .71.
- *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* (versión reducida y adaptada del inventario de autoconcepto en el medio escolar de García, 1995). La escala mide 4 tipos de autoestima: *general, académica, emocional y social*. Está compuesta de 12 ítems y fiabilidadde.70.
- *Escala de Estrés Percibido (perceived Sress Scale- PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobles (2001). Consta de 10 ítems y fiabilidad de .81.
- *Escala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones* (adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003). Consta de 10 ítems y fiabilidad.76.
- *Escala de Conducta Exploratoria* (Adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003). Consta de 10 ítems y fiabilidad de .70.

Las 3 preguntas abiertas fueron las siguientes:

1. ¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios y profesión?
2. ¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?
3. Sería interesante que los tutores/as en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....

Las variables sociodemográficas fueron: El tipo de centro (variable categorial: Público o concertado), curso (variable categorial: 2º bachillerato o 4º ESO), Edad (variable cuantitativa continua) y género (variable categorial: Hombre o Mujer).

### *Procedimiento de administración*

El primer contacto con los centros fue para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con una duración de la aplicación de unos 45 minutos.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando 2 paquetes estadísticos, el SPAD (versión 5.6) y el IRAMUTEQ (versión 0.7 alpha2). Se utilizaron los mencionados programas que han hecho posible realizar análisis diferenciados, y en algunos casos conjuntos, en función del tipo de datos que nos han proporcionado las escalas administradas. De esta manera, para el análisis multivariado de clasificación con variables criterio se ha utilizado el SPAD, para poder establecer perfiles, y el IRAMUTEQ nos ha permitido procesar los datos textuales (preguntas abiertas) con un procedimiento de análisis de similitudes. Algoritmo que permite las relaciones entre palabras de forma significativa estadísticamente, que está basado en la teoría de “grafos” y consiste en obtener un gráfico conectado sin ciclo (Ruiz-Bueno, 2017).

En primer lugar, se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos y, posteriormente, se muestra el análisis de caracterización de las variables puntuaciones totales a la escala de toma de decisiones, el tipo de centro y el curso, considerando todas las variables tomadas de forma conjunta (“Cluster” con variable criterio), que tal como nos indica Sánchez-Martí y Ruiz-Bueno (2018, p. 44), se trata de encontrar “el conjunto de individuos más *explicativos* de las modalidades de una variable cualitativa” y, además, “teniendo en cuenta que cada grupo debe ser lo más homogéneo entre sus miembros y lo más heterogéneo con relación a los demás” (Rubio-Hurtado, et al., 2016, p.232). Para realizar estos perfiles se ha procedido a la conversión de las variables escalares en categoriales, siguiendo el criterio de la puntuación de cuartil. En los ítems específicos se han agrupado los valores de la siguiente manera; 0,1,2,3=1 Baja; 4,5,6,7=2 Media; 8,9,10=3 Alta. Por último, se da cuenta de los resultados del tratamiento de los datos textuales de las preguntas abiertas (se ha utilizado un análisis de similitud cuyo propósito es el estudio de la proximidad y la relación entre los elementos de un conjunto” (Ruiz-Bueno, 2017, p.9), en este caso las palabras.

## Resultados

Los primeros resultados, de los que se da cuenta, son los correspondientes a los perfiles en función de tres variables de caracterización utilizadas: La puntuación total a la escala de toma de decisiones (categorizada en 3 categorías, baja, media y alta, a partir de los cuartiles correspondientes), el curso académico del alumnado (2º Bachillerato y 4º de ESO) y la tipología del centro educativo (público y concertado). Remarcar que en los análisis realizados se ha considerado la significación estadística igual o inferior al 1%.

En la Tabla 1 se muestran las *categorías de las variables* que son características respecto a la puntuación total de la escala de toma de decisiones del alumnado. Tal como se puede observar aparece la categoría significativa en el grupo, su valor test y la significación estadística. Cuando la puntuación total de la escala de toma de decisiones es **“Baja”** (representa el 25,3% de la muestra), lo característico es que también tengan puntuaciones bajas en las dimensiones que componen la escala de toma de decisiones, como son la cognitiva, emocional y social; además es prototípico que tengan un estilo de la decisión vocacional con puntuaciones bajas respecto a las dimensiones de los estilos de decisión vocacional: racional, dependiente e intuitivo. También aparecen en esta caracterización, las puntuaciones bajas en las puntuaciones totales respecto a la autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria. En cuanto a las puntuaciones de la autoestima, se puede ver que es alta en la dimensión general y baja cuando ésta se refiere a la dimensión académica. En este grupo priman las puntuaciones altas respecto a la escala de estrés percibido. El centro más asociado a este grupo es el centro público.

El grupo de puntuación **“Media”** (representa el 46,2% de la muestra), las categorías de las variables que lo caracterizan son, por un lado, las que configuran la toma de decisiones (cognitiva, emocional y social) con puntuaciones medias y, por otro lado, los estilos racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional. Finalmente, la autoconfianza en la toma de decisiones surge con puntuaciones medias.

Cuando la puntuación en la toma de decisiones es **“Alta”** (formado por el 28,3% de la muestra total). Las categorías que caracterizan a este grupo son las dimensiones de la toma de decisiones (cognitiva, emocional y social) con puntuaciones altas, al igual que los estilos de decisión vocacional (racional, dependiente e intuitivo). También tienen puntuaciones altas en la autoconfianza en la toma de decisiones y en la dimensión de autoestima académica, pero, por el contrario, presentan puntuaciones bajas en el estrés percibido. El centro educativo asociado a este grupo es el concertado.

**Tabla 1.** Caracterización del alumnado según la puntuación total escala toma de decisiones.

Grupo: Puntuación Baja “Toma de decisiones” (n: 132 - %: 25.43)			
Variables	Categorías	Valor_Test	p =
Dimensión EMOCIONAL toma de decisiones	Baja	13,76	0,000
Estilo RACIONAL de decisión vocacional	Baja	12,67	0,000
Estilo INTUITIVO de decisión vocacional	Baja	12,40	0,000
Dimensión COGNITIVA toma de decisiones	Baja	11,81	0,000
Estilo DEPENDIENTE de decisión vocacional	Baja	11,59	0,000
Dimensión SOCIAL toma de decisiones	Baja	9,97	0,000
Total Escala Autoconfianza	Baja	7,92	0,000
Dimensión ACADEMICA de la Autoestima	Baja	6,19	0,000
Total Escala Conducta exploratoria	Baja	4,20	0,000

Estrés percibido, ítem 3	Alta	3,89	0,000
Centro, Nombre	Ferrer i Guardia	3,22	0,001
Dimensión GENERAL de la Autoestima	Alta	3,16	0,001

---

**Grupo: Puntuación Media "Toma de decisiones" (n: 240 - %: 46.24)**

---

Variables	Categorías	Valor_Test	P=
Dimensión EMOCIONAL toma de decisiones	Media	9,57	0,000
Estilo RACIONAL de decisión vocacional	Media	8,05	0,000
Estilo INTUITIVO de decisión vocacional	Media	6,93	0,000
Dimensión COGNITIVA toma de decisiones	Media	6,49	0,000
Estilo DEPENDIENTE de decisión vocacional	Media	6,14	0,000
Dimensión SOCIAL toma de decisiones	Media	4,15	0,000
Total Escala Autoconfianza	Media	3,75	0,000

---

**Grupo: Puntuación Alta "Toma de decisiones" (n: 147 - %: 28.32)**

---

Variables	Categorías	Valor_Test	p =
Dimensión EMOCIONAL toma de decisiones	Alta	13,12	0,000
Estilo INTUITIVO de decisión vocacional	Alta	12,45	0,000
Estilo RACIONAL de decisión vocacional	Alta	12,19	0,000
Dimensión COGNITIVA toma de decisiones	Alta	11,47	0,000
Estilo DEPENDIENTE de decisión vocacional	Alta	11,01	0,000
Dimensión SOCIAL toma de decisiones	Alta	9,09	0,000
Total Escala Autoconfianza en la toma de decisiones	Alta	8,85	0,000
Dimensión ACADEMICA de la Autoestima	Alta	4,47	0,000
Estrés percibido, ítem 3	Baja	4,05	0,000
Tipo Centro	Concertado	2,85	0,002

---

En el caso de los *perfiles en función del curso académico* (2º Bachillerato con el 45,2% y 4º de ESO con el 54,7% de la muestra), se puede apreciar la caracterización de cada uno de estos grupos en la Tabla 2. En el caso del alumnado de **bachillerato** los rasgos más característicos son la edad entre 17 y 18 años o más, además aparecen un conjunto de ítems de la escala de estrés con puntuaciones diferenciadas; así, se tienen los ítems con puntuaciones **altas**, como son: Ítem 3: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido nervioso/a o estresado/a?*, ítem 2: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes en tu vida?*, ítem 10: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?* y el ítem 1: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado afectado/a por algo que ha ocurrido inesperadamente?* Por otro lado, con puntuaciones **bajas** aparecen los ítems de la escala de estrés: ítem 9: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control?*, y el ítem 6: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer?* En la dimensión social de la autoestima tienen puntuaciones **bajas**, mientras que en la Conducta exploratoria es **alta**, así como el estilo dependiente de decisión vocacional. En el caso de la escala de la toma de decisiones aparecen dos ítems (con **alta** puntuación) asociados a este grupo, el ítem 7: *Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión*, y el ítem 12: *Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo*. De la escala de estilos de decisión vocacional es significativo en la caracterización el ítem 2: *Raramente tomo una decisión importante sin reunir toda la información que puedo encontrar*. Finalmente, es prototípico de este grupo el centro público.



**Tabla 2.** Perfiles según curso académico del alumnado (categorías significativas a  $p \leq 0.01$ ).

Grupo: 2º Bachillerato (n:235 - %: 45.28)			
Variabes	Categorías	Valor_Test	p =
Edad, categoría	17	17,53	0,000
Edad, categoría	18 o más	10,38	0,000
Centro Nombre	Ferrer i Guardia	5,54	0,000
Estrés percibido, ítem 3	Alta	4,41	0,000
Estrés percibido, ítem 9	Baja	4,07	0,000
Dimensión SOCIAL de la Autoestima	Baja	3,50	0,000
Estrés percibido, ítem 2	Alta	3,20	0,001
Estrés percibido, ítem 10	Alta	3,08	0,001
Total Conducta exploratoria, categorías cuartiles	Alta	2,98	0,001
Toma de decisiones, ítem 7	Alta	2,80	0,003
Estrés percibido, ítem 6	Baja	2,75	0,003
Grupo	B	2,60	0,005
Estilos de decisión vocacional, ítem 2	Alta	2,50	0,006
Estrés percibido, ítem 1	Alta	2,47	0,007
Estilo DEPENDIENTE de decisión vocacional	Alta	2,43	0,008
Toma de decisiones, ítem 12	Alta	2,43	0,008
Grupo: 4º de ESO (n:284 - %: 54.72)			
Variabes	Categorías	Valor_Test	p =
Edad, categoría	15	20,44	0,000
Grupo	D	7,57	0,000
Edad, categoría	16	7,48	0,000
Estrés percibido, ítem 9	Alta	4,59	0,000
Centro Nombre	Esteve Terrades	4,32	0,000
Estrés percibido, ítem 3	Baja	3,83	0,000
Estrés percibido, ítem 5	Alta	3,69	0,000
Estrés percibido, ítem 10	Baja	3,17	0,001
Dimensión SOCIAL de la Autoestima	Media	2,87	0,002
Total Estrés percibido, categorías cuartiles	Baja	2,77	0,003
Estrés percibido, ítem 2	Baja	2,76	0,003
Estrés percibido, ítem 8	Baja	2,76	0,003
Estrés percibido, ítem 6	Alta	2,70	0,004
Toma de decisiones, ítem 7	Media	2,68	0,004
Estudios Padres	Formación profesional	2,50	0,006
Conducta exploratoria, ítem 5	Baja	2,35	0,009

El grupo que cursa 4º de ESO, se caracteriza, tal como se presenta en la Tabla 2, por: La edad más típica son los 15 o 16 años, Los ítems con puntuaciones **altas** en la escala de estrés percibido, 9, 5, 6 (ítem 9: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control?*, ítem 5: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?*, e ítem 6: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer?*), y de la misma escala con puntuaciones **bajas** en los ítems 3, 2, 8, 10. (Ítem 3: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido nervioso/a o estresado/a?*, ítem 2: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes en tu vida?*, ítem 10: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?* e ítem 8: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido que tenías todo bajo control?*). Además, en la escala de estrés percibido la puntuación más característica de este grupo es la baja.

También aparecen en este perfil, el ítem 7 del total escala de toma de decisiones, con una puntuación **media**, (ítem 7: *Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión*) de la escala de Toma de decisiones. La misma puntuación media tienen en la dimensión Social de la escala de autoestima, y una puntuación **baja** en el ítem 5 de la escala de conducta exploratoria (ítem 5: *Las sesiones de tutoría dedicadas a la orientación de estudios y profesión, no me resultan muy interesantes*). Otra característica tiene que ver con los estudios de los padres, siendo la categoría más típica la de formación profesional. Finalmente, el centro más asociado es público.

En la Tabla 3, se presentan los resultados del perfil de los tipos de centros (Concertado, 57,2% de la muestra, y Público con el 42,8%).

**Tabla 3.** Perfiles según tipo de centro educativo (categorías significativas a  $p \leq 0.01$ ).

<b>Grupo: Centro Concertado (n: 297 - %: 57.23)</b>			
<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor_Test</b>	<b>p =</b>
Estudios Padres	Universitarios	7,95	0,000
Autoestima, ítem 8	Alta	3,72	0,000
Estilos de decisión vocacional, ítem 4	Media	3,22	0,001
Confianza en la toma de decisiones, ítem 1	Alta	3,02	0,001
Estilo RACIONAL de decisión vocacional	Alta	2,85	0,002
Total TOMA DECISIONES	Alta	2,85	0,002
Dimensión SOCIAL toma de decisiones	Media	2,73	0,003
Autoestima, ítem 5	Media	2,66	0,004
Autoestima, ítem 1	Baja	2,45	0,007
Género	Hombre	2,37	0,009
Estrés percibido, ítem 8	Baja	2,35	0,009
Autoestima, ítem 3	Alta	2,34	0,010
<b>Grupo: Centro Público (n:222 - %: 42.77)</b>			
<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor_Test</b>	<b>p =</b>
Estudios Padres	Graduado escolar	5,94	0,000
Dimensión SOCIAL toma de decisiones	Baja	4,18	0,000
Autoestima, ítem 12	Alta	4,14	0,000
Estudios Padres	Estudios primarios	4,06	0,000
Estudios Padres	Graduado escolar	3,69	0,000
Toma de decisiones, ítem 14	Baja	3,38	0,000
Estrés percibido, ítem 2	Alta	3,31	0,000
Total Toma de decisiones, categorías cuartiles	Media	3,15	0,001
Autoestima, ítem 1	Alta	3,08	0,001
Autoconfianza en la toma de decisiones, ítem 1	Media	2,96	0,002
Estudios Padres	Bachillerato	2,90	0,002
Dimensión ACADEMICA de la Autoestima	Baja	2,89	0,002
Estilos de decisión vocacional, ítem 4	Alta	2,86	0,002
Autoestima, ítem 5	Alta	2,79	0,003
Toma de decisiones, ítem 5	Baja	2,76	0,003
Autoestima, ítem 8	Media	2,54	0,006
Dimensión EMOCIONAL de la Autoestima	Alta	2,38	0,009
Género	Mujer	2,37	0,009
Estrés percibido, ítem 5	Baja	2,36	0,009

En los centros concertados, tal como nos muestra la Tabla 3, lo más asociado de las variables utilizadas en el estudio es que los padres tienen estudios Universitarios, tienen puntuaciones **altas** en: autoestima, ítem 8: *Creo que tengo un buen número de buenas cualidades; autoconfianza en la toma de decisiones*, ítem 1: *Normalmente, las decisiones que tomo en el campo de mi futuro académico y profesional son acertadas*; estilo racional de decisión vocacional; total de la escala de toma de decisiones; Autoestima, ítem 3: *En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo*. Puntuaciones **medias** en: estilos de decisión vocacional, ítem 4: *Me gusta enterarme tanto como pueda sobre las posibles consecuencias de una decisión antes de tomarla*; dimensión social de toma de decisiones y autoestima, ítem 5: *Mis padres me exigen demasiado en los estudios*. Las puntuaciones **bajas** se dan en: Autoestima, ítem 1: *Hago muchas cosas mal*, y estrés percibido, ítem 8: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido que tenías todo bajo control?* Siendo los hombres lo más característico en este grupo.

En cambio, para el grupo de alumnado de centros públicos, lo prototípico sería que los estudios de los padres son Graduado escolar, formación profesional, estudios primarios o bachillerato y siendo la mujer la más asociada a este perfil. Además, respecto a las puntuaciones en las escalas utilizadas lo que caracteriza a este grupo son las puntuaciones **bajas** en: La dimensión social de la escala de toma de decisiones, La dimensión académica de la escala de autoestima. Los ítems de la escala de toma de decisiones, ítem 14: *Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al tutor/a* e ítem 5: *Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia*; estrés percibido, ítem 5: *En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?* Las puntuaciones **medias** aparecen en los siguientes ítems: En la puntuación total de la escala de estilos de decisión vocacional, de la escala de autoconfianza el ítem 1: *Normalmente, las decisiones que tomo en el campo de mi futuro académico y profesional son acertadas*, autoestima, ítem 8: *Creo que tengo un buen número de buenas cualidades*. Finalmente, los ítems con puntuaciones **altas** que aparecen en este perfil de centros públicos son: La dimensión emocional de la escala de autoestima, en esta misma escala son significativos el ítem 12: *Me siento inclinado/a a pensar que soy un/a fracasado/a en todo*, ítem 1: *Hago muchas cosas mal* e ítem 5: *Mis padres me exigen demasiado en los estudios*. También aparece el ítem de la escala de estrés percibido, ítem 2: *En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes en tu vida?* Finalmente, el ítem de la escala de estilos decisión vocacional, ítem 4: *Me gusta enterarme tanto como pueda sobre las posibles consecuencias de una decisión antes de tomarla*.

Los resultados del tratamiento de los datos textuales (las respuestas a las preguntas abiertas) se presentan siguiendo el orden de aparición que tenían en el cuestionario administrado. En primer lugar, se exponen los resultados del análisis de similitud respecto a la primera pregunta: **¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios y profesión?** (Figura 1)

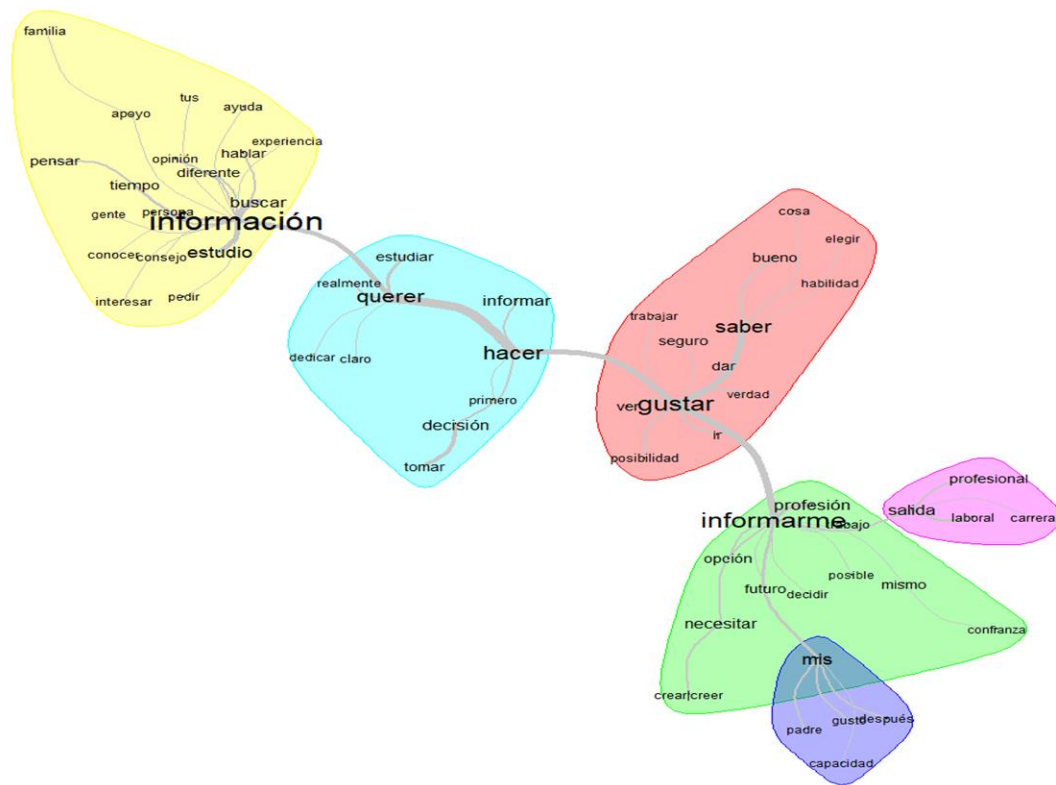


Figura 1: Análisis de similitud de la pregunta: ¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios y profesión?

El análisis nos proporciona, observando la figura 1, seis elementos que corresponden a tres bloques de contenido: **Información, informarse y tomar la decisión propiamente**. Para tomar una decisión el alumnado necesita informarse de aquello que le gusta y le hace feliz a nivel de estudios y profesión y que sea capaz de poder realizarlo (**Textos asociados:** “estar informado, conocerse a sí mismo y buscar aquello que más te apasiona”, “necesito sentirme bien y feliz con lo que hago y lo que quiero”) y, para ello, ha de conocerse a sí mismo (**Textos asociados:** capacidades, habilidades, intereses, confianza en sí mismo) y recibir información del bachillerato, ciclos formativos, universidad, carreras, salidas profesionales, etc., (**Textos asociados:** “informarme bien de los estudios y profesiones, después comprobar si son de mi gusto y si se adaptan correctamente con mis capacidades”). En definitiva, necesita consultar a personas con experiencia, familia, psicopedagogo del centro, personas próximas y disponer de tiempo para poderlo hacer (**Textos asociados:** “hablar con gente experta y valorar sus experiencias”, “previamente me informaría y después pediría ayuda a profesores y a mi familia”). Y para poder escoger, además de la información, necesita saber lo que le gusta, querer hacerlo, tenerlo claro, estar seguro, estar relajado, dedicar tiempo, estudiar, tener un buen estado de ánimo, tener el apoyo de la familia, hablar con el orientador/psicopedagogo del centro (**Textos asociados:** “información sobre lo que quiero hacer y me gusta”, “primero pensar qué me gustaría, luego me informaría”). Y disponer de un buen rendimiento académico (**Textos asociados:** primero obtener la nota..., buenas notas, nota final del bachillerato).

En la Figura 2, son los resultados de la segunda pregunta **¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?**

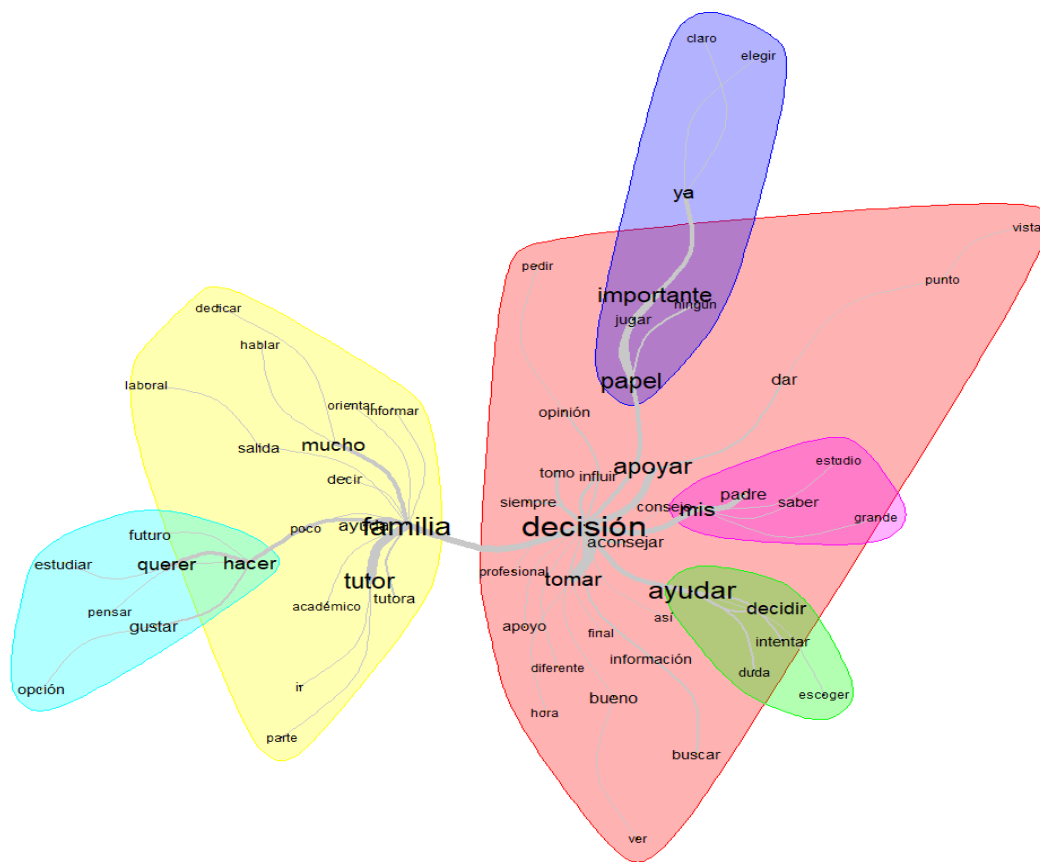


Figura 2: Análisis de similitud de la pregunta: **¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?**

El análisis muestra seis bloques de contenido, que corresponden al papel que la familia y el tutor/a tienen en la toma de decisiones. Para el alumnado es mayor el papel de la familia que el del tutor en la toma de decisiones, aunque no es suficiente (**Textos asociados:** “*el tutor me informa y la familia me aconseja*”). El alumnado es consciente que, tanto la familia como el tutor/a, pueden ayudarle, dedicando tiempo, hablando sobre salidas laborales, orientando e informando a nivel académico (**Textos asociados:** “*mi familia intenta orientarme, pero no siento que el instituto incentive lo suficiente*”) y, en menor medida, en lo que respecta a lo que quiere hacer, en lo que le gusta, en los estudios y opciones académicas, en su futuro, porque entienden que esa es una decisión suya (**Textos asociados:** “*un papel secundario, ya que mi decisión profesional es muy personal*”). Los padres ayudan, aconsejan, guían, apoyan, respaldan, orientan y en ocasiones influyen en la decisión, especialmente en las salidas profesionales debido a su experiencia (**Textos asociados:** “*mi familia me apoya en las decisiones que tomo, se preocupan, me aconsejan y sólo quieren que esté segura de mis decisiones*”). Se puede concluir que la familia ayuda a su hijo/a en su toma de decisión, dentro de sus posibilidades (**Textos asociados:** “*mi familia es la que más me conoce y sabe cuáles son mis cualidades, y en lo que podría estar feliz*”). No se puede decir lo mismo del tutor/a que apenas facilita apoyo a la decisión (**Textos asociados:** “*el tutor tiene interés en ayudarme, pero no me proporciona ayuda*”). La influencia de la familia es mayor que la del tutor/a en la toma de decisiones (**Textos asociados:** “*los tutores ayudan y mis padres influyen mucho en mi toma de decisiones*”). El tutor no suele hablar de este tema

(**Textos asociados:** “no hemos dedicado ninguna tutoría a la toma de decisiones”), su papel es muy secundario y más bien escaso.

En el caso de la pregunta 3: **Sería interesante que los tutores/as en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....** Los resultados del análisis de similitud se presentan en la Figura 3.

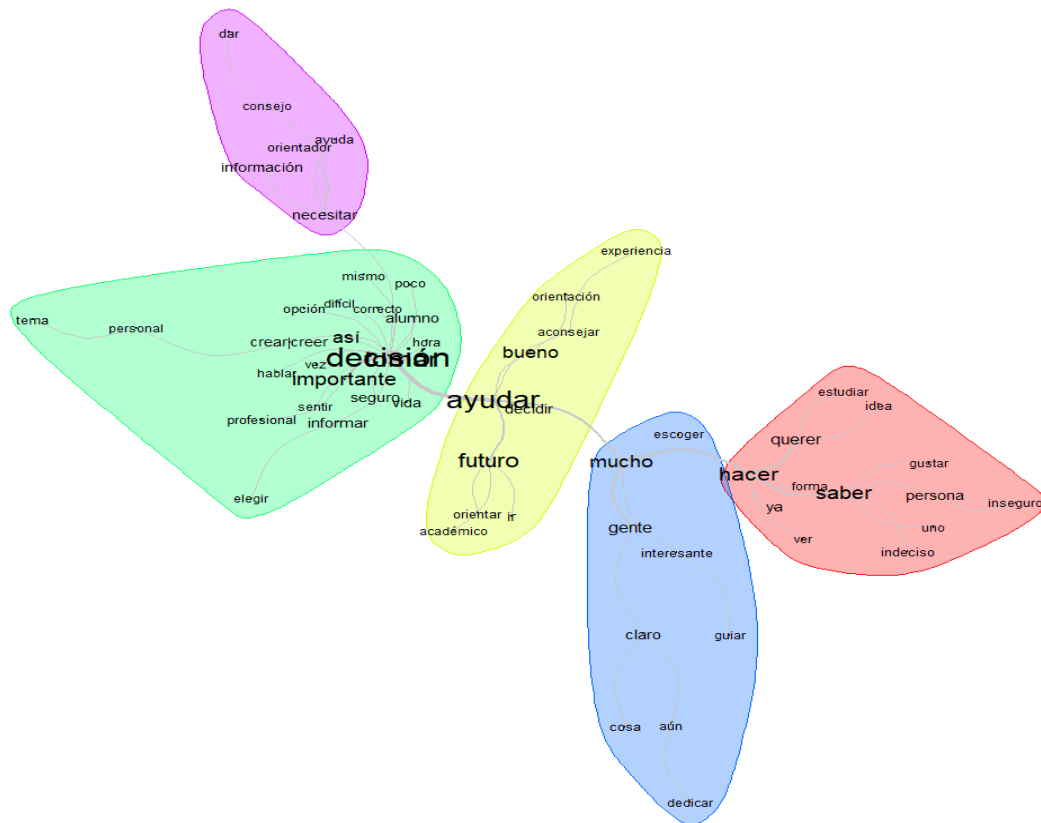


Figura 3. Análisis de similitud de la pregunta: Sería interesante que los tutores en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....

El análisis proporciona 5 grandes bloques de contenido, que corresponden a la necesidad de trabajar la toma de decisiones en las sesiones de tutoría. La casi totalidad del alumnado ve la necesidad de trabajar la toma de decisiones en las sesiones de tutoría (**Textos asociados:** “nos ayudaría a conocernos mejor”, “nos proporcionaría confianza en nosotros mismos”, “ayudarían a responder a nuestras dudas”, “nos facilitaría la elección”, “muchos de nosotros estamos completamente perdidos respecto a la toma de decisiones, unas sesiones de tutoría nos ayudarían mucho”). La tutoría ayudaría a decidir sobre su futuro y sería bueno el aconsejar en la decisión a través de la orientación y la experiencia del tutor (**Textos asociados:** “es una decisión que marca nuestro futuro y lo mejor es que estemos bien informados por buenos orientadores”, “porque nuestro futuro es algo importante y una buena orientación es crucial”, “en general no se le da importancia a una buena orientación y es fundamental para hacer una buena elección”). Señalan que se sentirían más seguros con esta ayuda, porque manifiestan sentirse desorientados, inseguros e indecisos (**Textos asociados:** “nos sentimos desorientados e inseguros”, “nos quedaríamos más tranquilos y sería más fácil tomar la decisión”, “...nos sentiríamos más seguros a la hora de tomar una decisión”). Dicen no estar acostumbrados y preparados para tomar este tipo de decisión (**Textos asociados:** “no estamos acostumbrados a tomar decisiones”). El alumnado reclama información, ayuda y consejo por parte del tutor/a y

orientador/a del centro en lo académico y profesional (**Textos asociados:** “*su experiencia nos ayudaría*”, “*sería muy importante tener orientaciones profesionales para tomar esas decisiones*”, “*nos sentimos desorientados, nadie nos informa de nuestras aptitudes para poder tomar bien nuestras decisiones*”). Consideran absolutamente necesaria la tutoría para aquel alumnado inseguro e indeciso, que no lo tiene claro (**Textos asociados:** “*porque a veces estamos indecisos y no sabemos lo que queremos hacer*”). No quieren sentirse presionados, quieren que les ayuden a resolver sus dudas, pero sin influenciar en la decisión (**Textos asociados:** “*sería interesante para informar, pero no para influir*”). Algún alumnado ha señalado que no ven necesaria esta ayuda porque la decisión es personal (**Textos asociados:** “*no, quiero que dediquen el tiempo a otra cosa*”, “*...cada uno debería saber decidir por su cuenta*”).

## Discusión y conclusiones

Con respecto al primer objetivo de las influencias de las distintas variables que caracterizan la toma de decisiones, se puede apreciar que hay una serie de variables con puntuaciones altas que caracterizan a la muestra utilizada y que corresponden a los estilos de decisión vocacional, la autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima académica y con puntuación baja las dimensiones de la toma de decisiones, conducta exploratoria y estrés percibido. Estos datos sugieren la importancia que tienen en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato los estilos de decisión (racional, dependiente e intuitivo), la autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima académica y están en consonancia con los obtenidos en otros estudios (Santana, et al., 2009; Chiesa, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Álvarez-Justel, 2019b; Palmiero, et al., 2020)

En cuanto al segundo objetivo de identificar los perfiles en función de una serie de variables asociadas a la toma de decisiones:

- *Los perfiles en función del curso académico.* La diferencia de los perfiles de ambos cursos (2º de bachillerato y 4º de ESO) está en la edad, que es diferente; el estrés, el alumnado de bachillerato manifiesta estar más nervioso que el alumnado de 4º ante la toma de decisiones; el alumnado de bachillerato valora y le interesa más la conducta exploratoria que el alumnado de 4º de ESO. Ambos niveles educativos le dan mucha importancia a la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, concretamente a la búsqueda de información.
- *Los perfiles según el tipo de centro,* hemos podido constatar que en los *centros concertados* tienen puntuaciones más altas en la autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones, estilo racional de la toma de decisiones, autoestima emocional. A nivel más moderado los estilos de decisión vocacional, dimensión social de la toma de decisiones y la autoestima social. Y con puntuaciones bajas la autoestima emocional (*hago muchas cosas mal*) y el estrés percibido. En los *centros públicos*, las variables que caracteriza a este grupo con puntuaciones altas son: la dimensión emocional de la toma de decisiones, la autoestima, estrés percibido y estilo racional de decisión vocacional; a nivel medio estilos de decisión, autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima. Y a nivel bajo la dimensión social de la toma de decisiones, autoestima académica y estrés percibido. Las diferencias entre ambos tipos de centro está en la autoestima académica, para el alumnado de centro concertado su puntuación es alta, no así en los centros públicos; el estrés percibido en los centros públicos es más elevado que en los centros concertados; el total de la toma de decisiones el puntaje es más alto en los centros concertados y el nivel de estudios de la familia, en los centros

concertados, en su mayoría, tiene estudios universitarios y en los centros públicos la familia tiene estudios primarios, graduado escolar, FP y bachillerato. Ambos tipos de centro coinciden en los estilos de decisión vocacional, concretamente el estilo racional, y la autoestima, aunque en los centros concertados hacen hincapié en los padres que exigen demasiado en los estudios y en los públicos el disponer de buenas cualidades.

Respecto al tercer objetivo, el análisis de similitud de las tres preguntas abiertas ha permitido complementar la información obtenida en el análisis multivariado. Como síntesis, se puede concluir que, en el proceso de toma de decisiones, la información juega un papel importantísimo (buscar y recibir información). Esta información ha de ser de tres tipos: a) información de sí mismo (capacidades, habilidades, intereses, expectativas, confianza en sí mismo); b) información de estudios (oferta formativa); c) información profesional y laboral (profesiones y salidas laborales). La obtención de esa información viene por dos conductos: el propio interesado (el alumnado se informa) y el entorno educativo y social (el alumnado recibe información del tutor/a, orientador/a y familia). En todo este proceso el alumnado es consciente del importante papel que juega la familia y el centro educativo. El alumnado, tanto de ESO como de bachillerato, percibe un mayor apoyo de la familia que la que le proporciona el tutor/a y orientador/a del centro. Consideran que la ayuda y el asesoramiento recibido no es suficiente y reclaman a la familia y al propio centro educativo ayuda, asesoramiento, orientación que le proporcione la información y las condiciones necesarias para su toma de decisiones. No se sienten suficientemente preparados para asumir una decisión de estudios y profesión de tanta trascendencia para su futuro y esto les genera cierto estrés que les impide pensar con claridad cuál es la decisión más correcta que han de tomar.

En cuanto a las limitaciones de este estudio cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad. En consecuencia, los resultados no son generalizables probabilísticamente hablando. El sesgo que puede producir el método de recogida de información a través de cuestionarios (escalas utilizadas), se ha podido subsanar en parte con la incorporación de tres preguntas abiertas, que ha permitido hacer tratamiento de los datos textuales.

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que permiten identificar los perfiles y características en el proceso de toma de decisiones en función de una serie de variables que parece que están asociadas a dicho proceso. No obstante, para investigaciones futuras se deberían incorporar a dicho estudio otras variables que puedan estar incidiendo en la toma de decisiones como, por ejemplo, el rendimiento académico (Sillero, et al, 2020) la madurez vocacional (Álvarez-González, 2008; Abdinoor e Ibraim, 2019), los intereses profesionales (Storme y Celik, 2018; Denault, et al, 2019), el apoyo del centro y de la familia (Fouad, et al., 2016; Xing y Rojewski, 2018), entre otras. A pesar del enorme protagonismo y trascendencia que tiene en el alumnado de secundaria la toma de decisiones académica y profesional, hemos podido apreciar, el escaso protagonismo que le dan los centros de secundaria consultados a esta actividad. En algunos de los centros no existen programas específicos para trabajar la toma de decisiones. El alumnado se guía mayoritariamente de los consejos de la familia y de su entorno y, en menor medida, de su tutor/a. Para la mejora de esta situación, se sugiere la necesidad de desarrollar acciones orientadas a la mejora de la toma de decisiones, donde se tenga en cuenta una adecuada exploración de sí mismo (fortalezas y debilidades) y del entorno educativo y profesional sin olvidar aspectos como: el historial académico, una adecuada autoestima académica, la regulación de las emociones y del estrés, los estilos de decisión, la mejora de la autoconfianza en la toma de decisiones y la configuración del proyecto profesional.



**Referencias**

- Abdinoor, N. M., y Ibrahim, N. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low-income environment. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 480-490.
- Allen, B., y Waterman, H. (2019). *Stages of adolescences*. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>.
- Álvarez-González, M. (2008). Career maturity: A priority for secondary education. *Journal of Research Educational Psychology*, 6 (3), 749-772.
- Álvarez González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2018). La orientación y la tutoría. Una prioridad en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2019a). Escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). (versión experimental).
- Álvarez-Justel, J. (2019b). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Álvarez-Justel, J. (2020). La autoestima y la toma de decisiones académica y profesional en secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 37-54.
- Álvarez-Justel, J., y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Byrne, K. A., y Worthy, D. A. (2016). Toward a mechanistic account of gender differences in reward-based decision-making. *Journal of Neuroscience*, 9 (3-4), 157-168.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Chiesa, R., Massei, F., Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students, *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224.
- Cote-Rangel, L. P., y García-Becerra, A. M. (2016). Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: Una revisión desde las diferencias de género. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (1), 19-28.
- Curseu, P. L., y Schruijer, G. L. (2012). Decision styles and rationality: An analysis of the predictive validity of the general decision-making style inventory. *Educational and Psychological*, 72 (6), 1053-1062.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal vocational Behavior*, 110, 43-53.

- Falco, L. D., y Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy in high school girls: Evaluation of an intervention. *Journal of Career Development, 46* (1), 62-76.
- 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.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment, 24* (1), 197-212.
- Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making, 31* (3), 415-429.
- Gomes-Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. <https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- González-Benito, A., y Velaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el Sistema escolar*. UNED.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Decision Education Foundation.
- Hamilton, K., Shih, S. L., y Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment, 98* (5), 532-535.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world. *Journal of Career Assessment, 25* (1), 173-180.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2020). Career decision-making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior, 120*. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology, 66*, 799-823.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development, 46* (1), 48-61.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007): "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales". *Revista de Orientación y Psicopedagogía, 18* (1), 5-16.
- Montgomery, K. L., y Goldbach, J. T. (2010). Empirical and conceptual application of self-esteem: A review of the literature. *Perspectives on Social Work, 9* (1), 30-37.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making, 31*, 40-51.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology, 66*, 277-289.
- Palmiero, M., Nori, R., Piccardi, L., y D'Amico, S. (2020). Divergent thinking: The role of decision-making styles. *Creativity Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1817700>.
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development, 44* (5), 440-452.

- Pérez, D., Brian, A., Quispe, P., Miyahira, F., Aguilar, G., Albino, O., Cortés, C., y Candy, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (3), 244-258.
- Remor, E., y Carroble, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda vocacional (SAV)*. Publicaciones Generalitat Valenciana.
- Rubio-Hurtado, M. J., Ruiz-Bueno, A., y Martínez Olmo, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 221-240.
- Ruiz-Bueno, A. (2017). *Trabajar con IRAMUTEQ: Pautas*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113063>.
- Sánchez-García, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Sánchez-Martí, A., y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variables criterio en SPAD. *REIRE Revista d'innovació i Reserca en Educació*, 11 (1), 41-53.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G. (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition & Emotion*, 31 (8), 1725-1732.
- Sillero, S. C., Pascual, E., y Marínez de Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 50-67.
- Simonovic, B., Stuppel, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Song, Y, et al. (2019). Effects of incidental positive emotion and cognitive reappraisal on effective responses to negative stimuli. *Cognition & Emotion*, 33, 1155-1168.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and Career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445- 466.
- Vázquez-Romero, I. M., y Blanco-Blanco, L. (2019). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 269-286.
- Xing, X., y Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of Chinese secondary vocational students. *New Waves Educational Research and Development*, 21 (1), 48-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej1211290.pdf>.

## **CUARTA PARTE**

# **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y BIBLIOGRAFÍA**

En esta última parte se presentan las aportaciones de cada artículo, teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas y se termina con unas conclusiones de todo el trabajo de investigación realizado. Finalmente se incluye la bibliografía referenciada y consultada.

### **7. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS**

En este apartado se presentan las discusiones y conclusiones de la investigación realizada sobre el proceso de toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria (4º ESO y 2º bachillerato). Para ello, la información se ha organizado teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteados en la tesis.

**Objetivo 1:** *Conocer la realidad de la educación secundaria y el importante papel que tiene la toma de decisiones en esta etapa educativa.*

A este objetivo le corresponde el artículo 1: *La tutoría en secundaria.*

La educación secundaria es un nivel educativo de una gran relevancia para la formación del alumnado, que no sólo ha de fomentar el desarrollo académico, sino también el personal, emocional, social y profesional. Al mismo tiempo el alumnado está pasando por una etapa madurativa (adolescencia), que hace de este nivel educativo un período de la vida del alumnado muy importante para su desarrollo personal y formativo, donde los aspectos emocionales, cognitivos y sociales van a jugar un papel muy significativo en esa configuración de su proyecto de vida. Ésta es una etapa crucial en el desarrollo madurativo y de construcción de la identidad personal del adolescente. El alumnado en esta etapa experimenta fuertes cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional y social y presenta una serie de manifestaciones como la inseguridad, estrés, problemas de autoestima, dificultad para regular sus emociones, conductas disruptivas, cambios de humor, fracaso y abandono escolar, etc. Todos estos cambios y manifestaciones son propios de esta etapa madurativa y, para poder afrontarlos, necesitan de la ayuda de la orientación y la tutoría en aspectos relacionados con el aprendizaje, prevención y desarrollo personal, diversidad e inclusión, orientación académica y profesional, concretamente la toma de decisiones y la transición académica y profesional. La orientación y la tutoría se convierten en una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo.

El alumnado de secundaria, en su proceso de desarrollo personal, académico, profesional y social, ha de estar constantemente tomando decisiones de tipo personal y académico. Se ha de destacar la importancia de la toma de decisiones académica y profesional en este nivel educativo. Para ello, se le ha de preparar a través de una adecuada orientación académica y profesional. Ésta no es una tarea sencilla por la dificultad que entraña y porque incluye una serie de aspectos, que se habrán de tener en cuenta a la hora de afrontar dicho proceso de toma de decisiones. Es un proceso complejo donde interactúan diferentes factores de carácter

emocional, cognitivo y social, si se quiere asumir de forma plena y comprensiva. Por lo tanto, la toma de decisiones es todo un proceso continuo donde se plantean momentos críticos (antes, durante y después), que requieren de una implicación por parte de quien tiene que tomar la decisión y supone un cambio y adaptación a la nueva situación. Para llevar a cabo la toma de decisiones se requiere de unos planteamientos teóricos que van a fundamentar dicho proceso decisorio. Dentro de los *enfoques clásicos*, se ha hecho hincapié en el *Modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones* de Krumboltz, por considerar que es uno de los más utilizados y lo avalan un gran número de investigaciones, concretamente en lo que se refiere a su aplicabilidad y utilidad. Estos enfoques clásicos se han centrado en las dimensiones cognitiva y social, obviando la dimensión emocional. Y en cuanto a los *enfoques emergentes*, se han destacado dos modelos: 1) el *Modelo comprensivo para la toma de decisiones* de Álvarez-González y Rodríguez Moreno y el *Modelo DEF (Decision Education Foundation)* de Palo Alto (California). Ambos modelos consideran no sólo las dimensiones cognitiva y social, sino también la dimensión emocional. El enfoque que se ha adoptado para esta tesis es una adaptación del Modelo comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González y Rodríguez Moreno y contempla las dimensiones emocional, cognitiva y social. En este sentido, diferentes estudios han podido confirmar, que en la decisión tiene tanto peso la emoción como la cognición.

**Objetivo 2:** *Construir y validar la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S) para medir las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones del alumnado de secundaria.*

A este objetivo le corresponde el artículo 2: *Construcción y validación inicial de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S).*

La construcción y validación de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera (ETDC-S) ha comportado un largo proceso, con dos estudios piloto, hasta llegar a su construcción definitiva. No se disponía de referentes concretos y se ha tenido que elaborar la escala totalmente. La fiabilidad total de la escala es aceptable (.781), así como la de sus tres dimensiones (emocional .728, cognitiva .698 y social .692), que están igualmente en valores más o menos aceptables. Aunque estos coeficientes son asumibles, habría que mejorar la estructura de las dimensiones aumentando el número de ítems para cada dimensión y, con ello, podríamos conseguir una fiabilidad más alta.

En cuanto a la validación, en un primer estudio piloto, se identificaron 7 factores, que explicaron el 54,834% de la varianza total; en el segundo estudio piloto el análisis factorial dio como resultado 5 factores, con una explicación de la varianza del 58,60% y en el estudio definitivo la varianza es del 60,17%. El análisis de dichos factores confirma la presencia de las tres dimensiones que conforman el marco teórico de la escala (emocional, cognitivo y social). La dimensión emocional, que corresponde a los factores 1 y 3 es la que tiene más peso en el proceso de toma de decisiones (24,75% de la varianza), le sigue la dimensión social con un 19,63% (factores 4 y 5) y finalmente la dimensión cognitiva con un 14,11% (factor 2). Estos datos coinciden con otros estudios, ya reseñados en el marco teórico, que ponen de manifiesto la enorme importancia de la dimensión emocional en el proceso de la toma de decisiones (Emmerling y Cherniss, 2003; Di Fabio y Blustein, 2010; Hendricks y Buchanan, 2016; Hadi, 2017; Santos, et al., 2018; Eberhardt, et al., 2019). En este trabajo no se ha calculado la validez predictiva ni la concurrente, pero en posteriores trabajos sería interesante comprobar estos dos tipos de validez.

Podemos concluir que la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera (ETDC-S) es un instrumento útil y adecuado para medir las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones. No obstante, se ha de continuar profundizando en la fiabilidad y validez de la escala, concretamente en la mejora de la fiabilidad y en la validez predictiva y concurrente. Sería conveniente relacionar la Escala con otras afines para valorar dicha validez predictiva. Puede ser una herramienta válida como elemento de diagnóstico y evaluación de la toma de decisiones académica y profesional en la educación secundaria, porque nos va a permitir valorar la importancia que tienen estas dimensiones en el proceso de toma de decisiones del alumnado de este nivel educativo y, a partir de ahí, diseñar un plan de intervención para la mejora de dicha toma de decisiones. *La escala supone un primer intento de explorar las dimensiones que intervienen en el proceso de toma de decisiones académico y profesional del alumnado de secundaria, apenas analizadas en la literatura científica.*

**Objetivo 3:** *Analizar la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social en un adecuado proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria.*

A este objetivo están asociadas las hipótesis H1, H2, H3, H4 y H5 y le corresponden los artículos 3 y 4: *Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato y La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones.*

En el artículo 3, se confirma que en los procesos de toma de decisiones influyen tres dimensiones: emocional, cognitiva y social. Dichas dimensiones tienen una relevancia muy semejante. En el artículo 4, los resultados obtenidos corroboran que, en los procesos de toma de decisiones de los adolescentes, concretamente en el alumnado de secundaria, la dimensión emocional tiene una importancia y repercusión muy significativa. Estos resultados están en consonancia con otros estudios previos (Emmerling y Cherniss, 2003; Markic, 2009; Kidd, 2011; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner, et al., 2014; Wichary, et al., 2016; Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Keeling, et al., 2019).

Una de las aportaciones de estos estudios (artículos 3 y 4) es la fuerte interrelación de las tres dimensiones en el proceso de toma de decisiones en el alumnado de secundaria. Se obtuvieron correlaciones altamente significativas entre sí. El coeficiente más alto se produce entre la dimensión emocional y la cognitiva (.676) y el más bajo entre la dimensión social y la emocional (.639). Estamos ante unas dimensiones que miden aspectos distintos, pero que forman parte de un mismo constructo, que es la toma de decisiones. *Y esto viene a confirmarnos que, a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, tiene tanto peso la emoción como la cognición y la dimensión social.* Tales resultados se corresponden con lo esperado y ya detectado en otros estudios previos (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, et al., 1999; Emmerling y Cherniss, 2003).

Si se relacionan estas dimensiones de la toma de decisiones con la variable *género*, no se aprecian diferencias significativas (artículo 3). Esto quiere decir que apenas existen diferencias entre los hombres y mujeres a la hora de desarrollar su proceso de toma de decisiones. Sin embargo, en el artículo 4 los chicos le dan más importancia a la dimensión emocional en cuanto a tomar conciencia de sus propias decisiones, saber gestionarlas, muestran una mayor autoconfianza y valoración de sí mismo, adoptan comportamientos más adecuados, se encuentran más seguros y motivados a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones. En cuanto al *nivel educativo* en el artículo 3 no se aprecian diferencias entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a la hora de hacer frente a sus procesos de decisión. Lo normal es que el alumnado de 2º de bachillerato muestre una mayor madurez a la hora de asumir su proceso

de toma de decisiones, porque, por su edad y nivel educativo, debería presentar una mayor implicación en sus tareas de exploración y planificación vocacional (Storme y Celik, 2018; Denault, et al., 2019). En este sentido, cabía una mayor preparación para la toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. Esto puede ser debido a la escasa influencia del centro y concretamente del tutor y profesor de orientación educativa en la preparación para la toma de decisiones del alumnado de este nivel educativo. En el artículo 4, al igual que en el artículo 3, no se aprecian diferencias en la dimensión emocional entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de afrontar sus decisiones. El alumnado de 2º de bachillerato muestra la misma competencia emocional que el alumnado de 4º de ESO. Estos resultados, tanto en el artículo 3 como en el artículo 4, resultan un tanto sorprendentes porque era posible suponer que a medida que se avanza en edad y nivel de estudios, la madurez para la toma de decisiones, concretamente la madurez emocional, tuviera un papel más importante en dicho proceso. En este sentido cabía esperar una mayor preparación para la toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. Esto podría ser objeto de nuevos estudios que corroboren estos datos y que analicen que factores pueden estar incidiendo en el desarrollo emocional de los adolescentes.

En cambio, en ambos estudios (artículo 3 y 4), sí que se producen diferencias significativas en la variable *tipo de centro* (público y concertado), concretamente en las dimensiones cognitiva y social. En los centros concertados las puntuaciones son ligeramente más altas en las dimensiones cognitiva y social. El alumnado de centros concertados le da más relevancia a las dimensiones cognitiva y social, que el alumnado de centros públicos (artículo 3). Y en el artículo 4 los participantes en el estudio procedentes de centros concertados se sienten más acompañados en su proceso de toma de decisiones y le dan más relevancia a la dimensión emocional que en los centros públicos. Estas diferencias pueden ser debidas a una mayor incidencia e implicación del centro y de la familia en la ayuda y consejo en la toma de decisiones. Y en cuanto a la variable *nivel de estudios de la familia*, se observa que los hijos de las familias con estudios de secundaria y universitarios se sienten más acompañados en sus procesos de toma de decisiones, que los hijos de familias con estudios primarios (artículo 3). Y en el artículo 4 se aprecian diferencias en la dimensión emocional en función del nivel de estudios de la familia. Esta apreciación coincide con la de otros estudios (Santana y Feliciano, 2011; Olle y Fouad, 2015; Fouad, Kim, Ghosh, Chang y Figueiredo, 2016, Lim y You, 2019), donde se pone de manifiesto que el profesorado y las familias tienen un papel importante en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes.

En relación con las hipótesis planteadas, se confirma que:

- La toma de decisiones académica y profesional es multidimensional. Se aportan evidencias de la presencia de las dimensiones emocional, cognitiva y social en el proceso de la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato (H1).
- A la hora de afrontar la toma de decisiones no se producen diferencias entre chicos y chicas de estos niveles educativos. En efecto, los resultados revelan que no se aprecian diferencias significativas en cuanto al género (H2).
- El alumnado de centros concertados está mejor preparado que el alumnado de centros públicos a la hora de asumir su proceso de toma de decisiones. Se confirma que el alumnado de centros concertados está en mejor situación y dispone de más recursos para afrontar su toma de decisiones (H4).
- Las familias con estudios de secundaria y universitarios suelen prestar más ayuda a sus hijos en su toma de decisiones, que las familias con estudios primarios (H5).

Y se rechaza la hipótesis:

- El alumnado de bachillerato está mejor preparado que el alumnado de 4º de ESO para afrontar su proceso de toma de decisiones académica y profesional. No se aprecian diferencias entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de llevar a cabo su toma de decisiones, aunque presenten perfiles y características diferentes (H3).

**Objetivo 4:** *Analizar la relación que tienen las variables: dimensiones de la toma de decisión, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).*

A este objetivo están asociadas las hipótesis H6 y H7 y le corresponde el artículo 5: *Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de educación secundaria.*

A partir de los resultados se destaca la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones en secundaria con garantías de éxito, debido a la relación de una serie de variables que pueden estar influyendo positiva o negativamente en dicho proceso. Se comprueba la influencia que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo reflejan el análisis de contrastación de medias y el análisis de correlación.

Cabe destacar la relevancia que tiene el *género* con todas las variables objeto de estudio en la toma de decisiones, a excepción de la autoconfianza. Los hallazgos obtenidos permiten concluir que todas estas variables experimentan cambios con respecto al género, no así la autoconfianza que es similar en los y las adolescentes. Aparecen con una mayor puntuación en las adolescentes las variables: Total estilos de decisión, dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones, estilo dependiente de decisión vocacional, autoestima, conducta exploratoria y estrés percibido. Y en los adolescentes las variables: dimensión emocional de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional y autoestima académica. Con respecto a la variable *curso*, solamente aparecen diferencias significativas con respecto a las variables estilo dependiente de decisión vocacional, la conducta exploratoria y el estrés percibido, que es mayor en el alumnado de 2º de bachillerato. En la variable *tipo de centro* son las variables total toma de decisiones, dimensiones emocional y social de la toma de decisiones, estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, la autoestima académica y el estrés percibido. Las puntuaciones más altas se dan en los centros concertados, a excepción del estrés percibido, cuya puntuación es más alta en los centros públicos. Y en la variable *nivel de estudios de la familia* las variables que presentan diferencias significativas son: total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilos racional y dependiente de decisión vocacional, autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones y estrés percibido. Los resultados apuntan a que los adolescentes de familias con estudios universitarios y de secundaria, presentan una mayor puntuación en las variables: Total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional, autoestima académica y autoconfianza en la toma de decisiones. Y los adolescentes de familias con estudios primarios presentan puntuaciones más altas en el estilo dependiente de decisión vocacional y el estrés percibido. Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios ya referenciados en este trabajo (Remor y Carrobbles, 2001; Carbonero y Merino, 2003; Lozano y Repetto, 2007; Álvarez-González, et al., 2007; Santana, et al., 2012; San Martín y Barra, 2013; Safir, et al., 2017; Wichary, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Denault, et al., 2019), que han puesto de manifiesto que



las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria, influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

Sorprende la *alta relación* entre la dimensión cognitiva de toma de decisiones y el estilo dependiente de decisión vocacional y entre la dimensión emocional de la toma de decisiones y el estilo racional de la decisión vocacional, no así la relación entre el estilo intuitivo de decisión vocacional y la dimensión emocional de la toma de decisiones. A *nivel moderado* cabe destacar la relación entre la dimensión emocional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, la autoconfianza y la toma de decisiones, el estilo dependiente de decisión vocacional y la dimensión social de la toma de decisiones, la autoestima académica y la dimensión emocional de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones y llama poderosamente la atención la moderada correlación entre el estilo racional e intuitivo de decisión vocacional y entre el estilo intuitivo y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. En cuanto a la *correlación baja y muy baja* se destaca la relación entre el estilo dependiente y el estilo intuitivo de decisión vocacional, entre el estilo racional y el dependiente de decisión vocacional, entre la dimensión emocional y social de la toma de decisiones, autoestima académica y dimensión cognitiva de la toma de decisiones, autoestima y estrés y conducta exploratoria y estrés. Y con una *correlación negativa* la toma de decisiones y el estrés, y la autoconfianza con el estrés. Estos resultados nos confirman que cada una de estas variables mantienen una relación estrecha con el proceso de la toma de decisiones y que muestran una cierta relación entre ellas.

Este estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones y sugiere nuevas líneas de investigación y nuevas propuestas de intervención para la mejora de la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria. Esto podría ser objeto de nuevos estudios que puedan confirmar estos datos y que determinen con mayor precisión aquellos factores que puedan estar incidiendo en el desarrollo de la toma de decisiones en los adolescentes.

Se confirma que:

- Se aprecia una relación positiva del proceso de toma de decisiones con los estilos de decisión vocacional, autoestima, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria (H6).
- Se detecta una relación negativa del proceso de toma de decisiones con el estrés percibido (H7).

**Objetivo 5:** *Comprobar el valor predictivo de estas variables en el proceso de toma de decisiones académica y profesional.*

A este objetivo está asociada la hipótesis H8 y le corresponde el artículo 6: *Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.*

El objetivo consistía en determinar qué variables predicen mejor la toma de decisiones académicas y profesional del alumnado de secundaria. Los análisis de regresión realizados arrojan unos resultados estadísticamente significativos de las variables independientes: Estilos racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional, autoestima académica, autoconfianza

en la toma de decisiones, conducta exploratoria, centro concertado, edad y curso 4º de ESO sobre la toma de decisiones y sus dimensiones (emocional, cognitiva y social). Para el *total de la toma de decisiones*, el modelo de regresión incluye las variables: estilos racional, dependiente e intuitivo de decisión vocacional, centro concertado, edad y curso 4º de ESO, que explican el 92,3%, valor considerado muy alto y adecuado en este tipo de modelos de ecuación de regresión. La variable que mejor predice es el estilo racional de decisión vocacional (57,8%), y la que menos el curso 4º de ESO (1%). Estos datos confirman la importancia que sigue teniendo lo racional y cognitivo en el proceso de toma de decisiones y coinciden con los obtenidos por otras investigaciones (Krumboltz, 1979; Schwenk, 2002; Oppenheimer y Evan, 2015; Lent y Brown, 2017). La edad y el curso académico tienen menos relevancia. No obstante, se aprecian ciertas diferencias entre el alumnado de 15/16 -18 de 4º de ESO y 2º de bachillerato a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones académicas y profesionales.

Para la *dimensión emocional de la toma de decisiones*, el modelo de regresión contiene las variables: Estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, edad, total toma de decisiones y autoconfianza en la toma de decisiones, que explican el 84,6% de la varianza, valor realmente alto y, por lo tanto, adecuado. La variable que mejor predice es el estilo racional de decisión vocacional (71,4%), y la que menos la autoconfianza en la toma de decisión (1%). La variable con más peso sigue siendo el estilo racional de la decisión vocacional, es decir se produce una importante relación entre lo emocional de la toma de decisión y lo racional. Estos resultados están en la línea de otros trabajos (Emmerling y Cherniss, 2003; Di Fabio, 2012; Lerner, et al., 2014; Nelson, et al., 2018). Sorprende el escaso peso que tiene la autoconfianza en la toma de decisión con la dimensión emocional de la toma de decisiones, cuando ambas variables corresponden a la competencia y desarrollo emocional.

En cuanto a la *dimensión cognitiva de la toma de decisiones*, el modelo incluye las variables: Estilos dependiente e intuitivo de decisión vocacional, total toma de decisiones, conducta exploratoria y centro concertado, que explican el 78,4% de la varianza, valor considerado alto y adecuado. La variable que mejor predice es el estilo dependiente de la decisión vocacional (65,5%) y la que menos el centro concertado (2%). La variable predictor con más peso es el estilo dependiente de decisión vocacional. Estos resultados confirman una estrecha relación entre el estilo dependiente de la decisión vocacional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. En efecto se produce una importante relación entre lo cognitivo de la toma de decisión y lo dependiente en este nivel educativo a la hora de afrontar el proceso de la toma de decisiones académica y profesional. Llama poderosamente la atención el escaso peso que tiene la autoconfianza en la toma de decisión con la dimensión cognitiva de la toma de decisiones.

Y para la *dimensión social de la toma de decisiones*, el modelo contiene las variables: Estilos dependiente y racional de decisión vocacional, centro concertado y autoestima emocional, que explican el 36,5% de la varianza, valor bajo con respecto a las otras variables criterio. La variable que mejor predice es el estilo dependiente de la decisión vocacional (29,7%) y la que menos la autoestima emocional (13%). En esta ocasión la variable con más peso es el estilo dependiente de decisión vocacional. Se produce una importante relación entre lo social de la toma de decisión y lo dependiente. Es decir, aquel alumnado que da importancia a la dimensión social en la toma de decisiones es porque necesita de la ayuda de los que le rodean, se siente dependiente (Slaten y Baskin, 2014; Carvalho y Taveira, 2014; Fouad, et al., 2014). Se pone de manifiesto el escaso peso que tiene la autoconfianza en la toma de decisión con la dimensión social de la toma de decisiones.

Podemos concluir que el ajuste de las variables dependientes es excelente, salvo en la dimensión social que es menor y las variables predictoras con más peso en el proceso de la toma de

decisiones en secundaria son los estilos dependiente y racional de la decisión vocacional. Se aportan datos estadísticamente significativos que refuerzan la importancia de estas variables en la toma de decisiones. Por otro lado, sorprende el escaso valor predictivo que tienen las variables: edad, curso académico, centro educativo, conducta exploratoria, autoestima emocional y autoconfianza en la toma de decisiones y la no presencia en la ecuación de regresión de las variables género, nivel de estudios de la familia y el estrés percibido. Todas estas variables se consideran predictoras de la toma de decisiones y se han de tener en cuenta en la intervención para la mejora de dicha toma de decisiones. Las repercusiones más significativas de este estudio es que los datos obtenidos confirman el papel predictivo de estas variables en el proceso de toma de decisiones. Estos resultados refuerzan los obtenidos en otras investigaciones (Álvarez-González, et al., 2007; Santana, et al., 2009; Luna y Laca, 2014; Hamilton, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Denault, et al., 2019). En posteriores estudios se debería seguir profundizando para poder analizar el verdadero impacto que tienen estas variables y otras que se puedan incorporar como la madurez vocacional, los intereses profesionales, la motivación intrínseca y extrínseca, el apoyo del centro y de la familia en la toma de decisiones académica y profesional. Todo ello, podría contribuir a comprender y a mejorar el proceso de la toma de decisiones del alumnado de secundaria. Para ello, los centros educativos habrán de elaborar planes de acción tutorial, que contemplen estas variables y que faciliten al alumnado todo lo necesario para realizar una adecuada toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

Se confirma, en parte, que:

- El estilo racional es la variable que mejor predice un adecuado proceso de toma de decisiones académico y profesional en el alumnado de secundaria, porque a dicho estilo de decisión vocacional, hemos de contemplar el estilo dependiente (H8).

**Objetivo 6:** *Identificar los perfiles y características en función de las variables sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) y las dimensiones correspondientes a la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisión y conducta exploratoria.*

A este objetivo está asociada la hipótesis H9 y le corresponde el artículo 7: *Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria.*

Con respecto a la influencia de las distintas variables que caracterizan la toma de decisiones, se puede apreciar que hay una serie de variables con puntuaciones altas que caracterizan a la muestra utilizada y que corresponden a los estilos de decisión vocacional, la autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima académica y con puntuación baja las dimensiones de la toma de decisiones, conducta exploratoria y estrés percibido. Estos datos sugieren la importancia que tienen en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato los estilos de decisión (racional, dependiente e intuitivo), la autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima académica y están en consonancia con los obtenidos en otros estudios (Santana, et al., 2009; Chiesa, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Álvarez-Justel, 2019; Palmiero, et al., 2020)

En cuanto a los perfiles en función del *curso 2º bachillerato*, los rasgos más característicos son: la edad, el alumnado de bachillerato tiene dos años más; el estrés percibido, concretamente en lo que hace referencia a cierto nerviosismo, falta de control, dificultades para afrontar situaciones diarias y ciertos acontecimientos de la vida; la conducta exploratoria; el estilo

dependiente de decisión vocacional; la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, especialmente la necesidad de informarse antes de tomar una decisión y el estilo de decisión racional (búsqueda de información). Y con respecto al alumnado de 4º de ESO, los rasgos más característicos son: la edad, el alumnado tiene dos años menos; dimensión cognitiva y social de la toma de decisiones y, en menor medida, el estrés en lo que hace referencia a sentirse nervioso, enfadado, con una cierta falta de control, a que las cosas no le salgan bien o cierta incapacidad para hacer las cosas que se han de hacer; la conducta exploratoria, el alumnado de este nivel educativo apenas valora, ni le resulta interesante la orientación de estudios y profesional. La diferencia de los perfiles de ambos cursos está en la edad, que es diferente; el estrés, el alumnado de bachillerato manifiesta estar más nervioso que el alumnado de 4º ante la toma de decisiones; el alumnado de bachillerato valora y le interesa más la conducta exploratoria que el alumnado de 4º de ESO. Ambos niveles educativos le dan mucha importancia a la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, concretamente a la búsqueda de información.

Si nos centramos en los perfiles según el *tipo de centro*, en los centros concertados las variables con puntuaciones más altas están en la autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones, estilo racional de la toma de decisiones. A nivel más moderado los estilos de decisión vocacional, dimensión social de la toma de decisiones y la autoestima y con puntuaciones bajas la autoestima emocional y el estrés percibido. En los centros públicos, las variables que caracteriza a este grupo con puntuaciones altas son: la dimensión emocional de la toma de decisiones, la autoestima, estrés percibido y estilo racional de decisión vocacional; a nivel medio, estilos de decisión, autoconfianza en la toma de decisiones y la autoestima emocional y a nivel bajo, la dimensión social de la toma de decisiones, autoestima académica y estrés percibido. Las diferencias entre ambos tipos de centro está en la autoestima académica, para el alumnado de centro concertado su puntuación es alta, no así en los centros públicos; el estrés percibido en los centros públicos es más elevado que en los centros concertados; el total de la toma de decisiones el puntaje es más alto en los centros concertados y el nivel de estudios de la familia, en los centros concertados, en su mayoría, tiene estudios universitarios y en los centros públicos la familia tiene estudios primarios, graduado escolar, FP y bachillerato. Ambos tipos de centro coinciden en los estilos de decisión vocacional, concretamente el estilo racional, y la autoestima, aunque en los centros concertados hacen hincapié en los padres que exigen demasiado en los estudios y en los públicos el disponer de buenas cualidades.

El presente análisis aporta datos estadísticamente significativos que nos permiten identificar los perfiles y características en el proceso de toma de decisiones en función de una serie de variables que aparecen asociadas a dicho proceso. A pesar del enorme protagonismo y trascendencia que tiene en el alumnado de secundaria la toma de decisiones académica y profesional, hemos podido confirmar, en este estudio, el escaso protagonismo que le dan los centros de secundaria a esta actividad.

Se confirma que entre el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato y entre el alumnado de centros públicos y centros privados concertados, se aprecian perfiles y características diferentes a la hora de tomar sus decisiones académicas y profesionales, aunque ambos niveles educativos presentan el mismo nivel de preparación para afrontar su proceso de toma de decisiones (H9).

**Objetivo 7:** *Establecer algunos elementos de las percepciones del alumnado, sus sensaciones y creencias respecto a la adecuación de la toma de decisiones, el papel del tutor y la familia, la importancia de incluir en la tutoría aspectos de toma de decisiones y la relevancia del estado de ánimo para afrontar su toma de decisiones.*

Le corresponde el artículo 7: *Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria.*

El análisis de similitud de las preguntas abiertas nos ha permitido complementar la información obtenida en el análisis multivariado con variables criterio. Como síntesis de la información aportada, podemos concluir que, en el proceso de toma de decisiones, la información juega un papel importantísimo (buscar y recibir información). Esta información ha de ser de tres tipos: a) información de sí mismo (capacidades, habilidades, intereses, expectativas, confianza en sí mismo); b) información de estudios (oferta formativa); c) información profesional y laboral (profesiones y salidas laborales). La obtención de esa información viene por dos conductos: el propio interesado (el alumnado se informa) y el entorno educativo y social (el alumnado recibe información del tutor, orientador y familia). En todo este proceso el alumnado es consciente del importante papel que juega la familia y el centro educativo. En este estudio queda claro que el alumnado, tanto de ESO como de bachillerato, percibe un mayor apoyo de la familia que la que le proporciona el tutor y orientador del centro. En ambos casos considera que la ayuda y el asesoramiento recibido no es suficiente y que en los centros públicos y concertados no se realizan, de forma sistemática, acciones orientadas a la mejora de la toma de decisiones. En todo este proceso el alumnado reclama a la familia y al propio centro educativo ayuda, asesoramiento, orientación que le proporcione la información y las condiciones necesarias para su toma de decisiones.

El alumnado ve la necesidad de que, en las sesiones de tutoría, se realicen actividades y se faciliten recursos que estimulen el desarrollo para asumir con garantías de éxito su propio proceso de toma de decisiones; esto les hará estar más seguros de sí mismos. No se sienten suficientemente preparados para asumir una decisión de estudios y profesión de tanta trascendencia para su futuro. El alumnado percibe diferentes estados de ánimo que van desde la obligación de tener que tomar una decisión de estudios y profesional, al miedo a equivocarse, pasando por la necesidad de tener que disponer de un buen estado de ánimo para afrontar correctamente dicho proceso de toma de decisiones. El alumnado es consciente de que esta información, orientación, consejo, apoyo, etc., no es suficiente, necesita estar implicado, seguro de sí mismo, con buen estado de ánimo, desde el primer momento, para asumir su propia decisión, porque él y sólo él es el que ha de tomar sus propias decisiones.

## **8. CONCLUSIONES FINALES**

Esta tesis nos ha permitido analizar y profundizar en la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Son muchas las variables que influyen en un adecuado proceso de decisión y que se han de tener en cuenta si se quiere desarrollar, de forma comprensiva y multidimensional, la toma de decisiones en este nivel educativo. Se ha podido estudiar la relación de estas variables con la toma de decisiones y su valor predictivo en dicho proceso. Otra de las aportaciones de este estudio nos ha permitido conocer las percepciones, vivencias y creencias que el alumnado manifiesta en el momento de asumir su toma de decisiones. Todo ello, nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones que pueden ser de gran utilidad para los profesionales de la educación y de la orientación en la educación secundaria a la hora de ayudar, acompañar y orientar al alumnado en su proceso de toma de decisiones académica y profesional y que exponemos a continuación:

- La orientación y la tutoría se convierten en este nivel educativo en una necesidad para dar respuesta a situaciones que se va encontrando el alumnado en su proceso formativo, especialmente en los momentos en que ha de afrontar sus procesos de toma de decisiones académicas y profesionales (4º de ESO y 2º de Bachillerato).
- La Escala de toma de decisiones ETDC-S, una vez validada, se convierte en un instrumento útil y adecuado para el diagnóstico y la evaluación de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones. Esta es una de las principales aportaciones de esta investigación el poner a disposición de la comunidad científica una herramienta inédita para los profesionales de la orientación y la educación.
- En los procesos de toma de decisiones académica y profesional en secundaria influyen tres dimensiones: emocional, cognitiva y social. Se confirma la importancia y la influencia que tienen estas dimensiones a la hora de afrontar el proceso de decisión.
- Se pone de relieve la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones, debido a la relación de una serie de variables de tipo sociodemográfico (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia), emocional (autoestima, estrés percibido y autoconfianza) y de desarrollo vocacional (estilos de decisión vocacional y conducta exploratoria) con dicho proceso.
- Estas variables seleccionadas influyen de forma muy positiva y significativa, a excepción del estrés que puede afectar positiva o negativamente la capacidad de tomar decisiones. Las evidencias teóricas a las que hemos tenido acceso confirman que existe una relación directa entre los niveles de estrés y la toma de decisiones. Un estrés moderado puede favorecer y estimular la toma de decisiones (Álvarez Maestre, 2016) y un estrés elevado provoca cambios de carácter emocional (irritabilidad, aislamiento, depresión), cognitivo (bloqueo, frustración, dificultades en el procesamiento de la información) y social (dependencia excesiva) que pueden influir negativamente en dicho proceso (Preston, et al., 2007; Singer y Chung, 2012). A mayor estrés, menor es la capacidad para afrontar el proceso de la toma de decisiones, concretamente la capacidad para procesar la información para tomar decisiones fiables.
- Las variables seleccionadas se consideran predictoras de la toma de decisiones. Se confirma su valor predictivo. Las variables predictoras con más peso en el proceso de la toma de decisiones en secundaria son los estilos racional y dependiente de la decisión vocacional y, en menor medida, la edad, curso académico, centro educativo, conducta exploratoria, autoestima emocional y autoconfianza en la toma de decisiones y la no presencia en la ecuación de regresión de las variables género, nivel de estudios de la familia y el estrés percibido.
- En el alumnado de 2º de bachillerato los rasgos más característicos que definen su perfil tienen que ver con la edad, estrés percibido, conducta exploratoria, estilo dependiente de decisión vocacional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones; y en el alumnado de 4º de ESO, su perfil viene determinado por la edad, dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones y, en menor medida, el estrés y la conducta exploratoria que es menor que en el alumnado de 2º de bachillerato. La diferencia de los perfiles de ambos cursos está en la edad, estrés y conducta exploratoria, que en el alumnado de bachillerato es mayor. Ambos niveles educativos le dan mucha importancia a la

dimensión cognitiva de la toma de decisiones, concretamente a la búsqueda de información.

- La percepción del alumnado es que necesita de la ayuda y la orientación del centro educativo y de la familia para desarrollar y afrontar su proceso de toma de decisiones. El alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato ve la necesidad de tener que tomar decisiones, pero no se siente suficientemente preparado para asumir una decisión de estudios y profesional. Los resultados de este estudio vienen a corroborar la necesidad de incrementar programas para la mejora de la toma de decisiones. En la mayoría de los centros no existen programas específicos para trabajar la toma de decisiones. El alumnado se guía mayoritariamente de los consejos de la familia y de su entorno y, en menor medida, de su tutor/a. Los centros educativos han de elaborar y desarrollar programas, que favorezcan el desarrollo de estas variables que han resultado significativas en el proceso de toma de decisiones (dimensiones emocional, cognitiva y social, estilos de decisión, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria). Estos programas deben facilitar al alumnado estrategias y recursos para asumir dicho proceso de la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social (Álvarez-Justel, 2014). Todo esto va a requerir que los centros educativos se muestren receptivos y faciliten las condiciones para que en los PATs (Planes de Acción Tutorial) se desarrollen iniciativas y faciliten al alumnado todo lo necesario para realizar una adecuada toma de decisiones. En la figura 5 se exponen los principales aspectos a desarrollar en un plan de intervención para la mejora de la toma de decisiones en secundaria.

Figura 5. Tres elementos básicos: información, reflexión y toma de decisiones



- En cuanto a las *limitaciones* de estos estudios cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad. Para futuros estudios se debería utilizar una muestra aleatoria y más amplia en cuanto al número de sujetos y a la inclusión de otros cursos de Formación Profesional, para poder generalizar los resultados y extraer conclusiones más objetivas. El sesgo que puede producir el

método de recogida de información a través de escalas (escalas utilizadas), se ha podido subsanar en parte con la incorporación de un cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas, que nos han permitido hacer tratamiento de los datos textuales y así se ha podido recoger las percepciones y necesidades que muestra el alumnado en su proceso de decisión y complementar la información obtenida a través de las escalas. No obstante, en posteriores estudios se podrían plantear otros instrumentos y estrategias para la recogida de información.

- En posteriores investigaciones podría ser interesante el incorporar otras variables como la motivación, madurez vocacional, trayectoria académica, preferencias e intereses profesionales, apoyo del centro y de la familia, para poder analizar su importancia y su impacto en el proceso de la toma de decisiones en secundaria. Todo ello, contribuiría a comprender mejor el complejo proceso que supone el afrontar la toma de decisiones vocacional en el alumnado de este nivel educativo. Esto podría ser objeto de nuevos estudios que aporten nuevos datos y que analicen, con mayor precisión, qué factores pueden estar incidiendo en el desarrollo de la toma de decisiones académica y profesional de los adolescentes.
- Igualmente sería interesante desarrollar estudios de tipo longitudinal durante toda la educación secundaria (desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato) para poder analizar la evolución que va experimentando el alumnado adolescente en su proceso de toma de decisiones, estudiar aquellas variables que se van incorporando a dicho proceso y valorar su impacto. Este seguimiento nos proporcionaría una visión más completa del proceso de la toma de decisiones.
- Estas conclusiones podrían ayudar a focalizar el trabajo de los tutores/as y orientadores/as de secundaria a la hora de considerar la realidad y las necesidades que tiene el alumnado de estos cursos en su proceso de toma de decisiones.



## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdinoor, N. M., y Ibrahim, N. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low income environment. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 480-490.
- Abrams, M. D., Lee, I. N., Brow, S. D., y Carr, A. (2015). The career indecision profile. *Journal of Career Assessment*, 23 (2), 225-235.
- Ackerman, P. L., y Beier, M. E. (2003). Intelligence, Personality, and interests in the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 205-218.
- Aegyropoulou, K. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5 (10), 483-502.
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial (2005). *Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria*. Informe resumen. Bruselas.
- Aftab, S. R., y Halik, J. A. (2017). Mediating role of career thoughts for the effects of career exploration on career decision-making. *Foundation University of Psychology*, 1 (2), 1-18.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Akhsania, K., Basuki, T., Sugiharto, D., y Japar, M. (2020). Students' career understanding and career decision-making self-efficacy in junior high school. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 4 (1). <https://journal.iaimnumetrolampung.ac.id/index.php/igcj>.
- Alacreu, A., Fuentes, M. C., Abad, D., Cano, I., González, E., y Serrano, M. A. (2019). Spanish validation of General Decision-Making Style Scale: sex invariance, sex differences and relationships with personality and coping styles. *Judgment and Decision-Making*, 14 (6), 739-751.
- Albán Velastegui, C. E. (2015). *La autoestima y planificación y toma de decisiones de los estudiantes del 1er. Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Temporal Baños*. [Tesis Doctoral inédita, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador]
- Albion, M. J., y Fogarty, G. J. (2002). Factors influencing career decision-making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 25-35.
- Alexander, V., Bartrum, D., y Hicks, R. (2014). Emotional intelligence and optimistic cognitive style in certainty in career decision-making. *Journal of Psychology*, 1 (2), 22-26.
- Allen, B., y Waterman, H. (2019). *Stages of adolescences*. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Allwood, C. M., y Salo, I. (2012). Decision-making styles and stress. *International Journal of Stress Management*, 19 (1), 34-47
- Alonso-Tapia, J., y Nieto, C. (2019). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (2), 79-87.
- Álvarez-González, M. (1991). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisiones a través del modelo "DECIDES". *Revista de Investigación Educativa*, 9 (18), 53-62.
- Álvarez-González, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.

- Álvarez-González, M. (coord.) (2001, 4ª ed. 2005). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Ciss Praxis.
- Álvarez-González, M. (2004a). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En A. del Valle (coord.). *Contextos educativos y acción tutorial* (p. 71-109). MEC.
- Álvarez-González, M. (2004b). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 147-162.
- Álvarez-González, M. (2005a). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (formato electrónico). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M. (2005b). Metodología de estudio en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M. (2005c). Análisis de los principales programas de orientación profesional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M. (coord.) (2006a). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. MEC.
- Álvarez-González, M. (2006b). Planificación y organización de la acción tutorial. En M. Álvarez González (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 27-80). MEC.
- Álvarez-González, M. (2008a). Career maturity: A priority for secondary education. *Journal of Research Educational Psychology*, 6 (3), 749-772.
- Álvarez-González, M. (2008b). La orientación profesional como una de las funciones del Departamento de orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Funciones del Departamento de orientación* (p. 39-132). MEC.
- Álvarez-González, M. (2009). Modelos explicativos en la orientación profesional. En L. Sobrado y A. Cortés (Coords.). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (p. 47-72). Biblioteca Nueva.
- Álvarez-González, M. (2010a). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 339-356.
- Álvarez-González, M. (2010b). Orientación y tutoría en la transición educación secundaria-universidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (Versión electrónica). Walters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 21-42.
- Álvarez-González, M., et al. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*. Graó/ICE UB.
- Álvarez-González, M., Bisquerra, R., Espín, J. V., y Rodríguez Espinar, S. (1995). Adaptación al contexto español de los cuestionarios de Madurez Vocacional CDI y CMI. *Actas de VII Seminario de Estudios de Investigación Psicopedagógica*. AIDIPE.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (cords.) (1996-2020). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En M. AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (Tomo I. p. 637- 686). Sociedad Española de Pedagogía.

- Álvarez-González, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 587-599.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (2004). *L'orientació a Catalunya: Situació actual i propostes de millora*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Álvarez-González, M., y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición bachillerato-universidad. *Revista Bordón*, 57 (1), 5-27.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (2006a). Nous reptes de l'orientació en el context educatiu. *Temps d'Educació*, 31, 179-194.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (2006b). Wie auf neue schliche Herausforderungen mit Beratung (orientación) reagiert werden kann-ein Beispiel aus Spanien (la orientación en España; Áreas, contextos y modelos). *Revista Verhaltenstherapie and Psychosoziale Praxis*, 38 (4), 789-796.
- Álvarez-González, M. (Coord.) (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. EOS.
- Álvarez-González, M., y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones a través del coaching. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (2), 237-254.
- Álvarez-González, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (2012, 2ª Ed. 2018). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Álvarez Justel, J. (2012). Dimensiones y competencias clave en la formación inicial y permanente del orientador. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (Versión electrónica). Walters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Fernández, R. (2013). *Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE)*. Madrid: TEA (3ª ed.: nueva validación y baremación del cuestionario).
- Álvarez-González, M., y Álvarez-Justel, J. (2015). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-González, M., y Álvarez-Justel, J. (2016). La educación para la carrera en infantil y primaria. *Revista de Orientación Educativa*, 30 (58), 8-34.
- Álvarez-Justel, J. (2013). Yo también puedo ser emocionalmente inteligente. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (Versión electrónica). Walters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2014). Conócete y decide. Programa de orientación académica y profesional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (Versión electrónica). Walters Kluwer Educación.

- Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2015). Relación de programas de educación emocional. En M. Álvarez-González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2018). La orientación y la tutoría. Una prioridad en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2019a). Escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). (versión experimental).
- Álvarez-Justel, J. (2019b). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 153-167.
- Álvarez-Justel, J. (2020). La Autoestima Y La Toma De Decisiones Académica Y Profesional En El Alumnado De Secundaria. *Revista De Orientación Educativa*, 34(65), 37-54.
- Álvarez-Justel, J. y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.
- Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal of Research in Education Psychology* (En prensa).
- Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021a). Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (En prensa).
- Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2021b). Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria. *Revista de Orientación Educativa* (Aceptado)
- Álvarez-Justel, J., y Ruiz Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Aceptado con modificaciones).
- Álvarez Maestre, A. J., y Rivera Quiñones, Ch. S. (2016). Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones. *Revista Poiésis*, 31, 19-28.
- Alzate, R., Laca, F. A., y Valencia, J. (2004). Decision-making patterns conflict styles, and self-esteem. *Psicothema*, 16 (1), 110-116.
- Amanollagi, Z., Hosseini, Z., Zarrin, S., y Safara, M. (2016). The relationship between time perspective and career decision-making self-efficacy and its impact on academic achievement. *World Scientific News*, 44, 100-111.
- American Psychological Association (2013). *Stress: The different kinds of stress*. Recuperado de: <http://www.apa.org/helpcenter/stress-kinds.aspx>.
- Amir, T., y Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34, 483-503.
- Amir, T., Gati, I., y Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16 (3), 281-309.
- Amor, M. I., y Serrano-Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: El rol que representa desde la visión del alumno. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 71-88.

- Amundson, N. E. (1995). An interactive model of career decision-making. *Journal of Employment Counseling, 32*, 11-23.
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Paidós.
- Antúnez, S. (Coord.) (2007). *La transición entre etapas*. Graó.
- Arias Aparicio, F., y Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la ESO en España*. Fundación Alternativas.
- Aristizabal, P., Ugalde, A. I., y Álvarez, A. (2017). Yo elijo, tú eliges, ellos eligen, orientación y toma de decisiones de las chicas en la escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28* (3), 104-119.
- Armstrong, P. I., y Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents occupational aspirations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 82-98.
- Arnáiz-Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Aznar-Sala, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis del Covid-19. *International Journal of Sociology of Education*. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>.
- Azzollini, S. C., y Depaula, P. D. (2013). Escala para la Evaluación de los Estilos Decisorios Operativos. *Revista Evaluar, 13*, 38-60.
- Bandura, A. (1987). *Self-efficacy theory. The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Stanford CA: Stanford University.
- Barraca, A., y Silero, J. (2007). *Estrés académico en el alumnado de educación media superior: Un estudio comparativo*. Universidad de Durango. INED.
- Bauzá, A. (2006). Tutoría y gestión de los aprendizajes. En M. Álvarez González (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 107-132). MEC.
- Baxter, K., y Glendiuming, C. (2013). The role of emotions in the process of making choices about welfare services: The experiences of disabled people in England. *Social Policy&Society, 12* (3), 439-450.
- Beach, L. R. (2014). Real-life decision-making in college students I: Consistency across specific decisions the american. *Journal of Psychology, 127* (1), 19-31.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332*, 55-73.
- Benavent, J. A. (2002). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la ESO (CESOF/06). En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Benavent, J. A. (2006). *METODE. Bachillerato: Método para la toma de decisiones al finalizar el Bachillerato*. Tirant lo Blanch S.L.
- Berger, S. (2007, 7ª Ed.). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamérica.
- Bergeron, L. M., y Romano, J. L. (1994). The relationship among career decision making self-efficacy, educational, vocational indecisión and gender. *Journal of College Student Development, 35*, 19-35.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Ariel.
- Besalú, X., y Vila, F. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del S. XXI*. MEC.

- Betz, N. E., y Luzzo, D. A. (1996). Career Assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428.
- Betz, N. E., Klein, K. L., y Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (1), 47-57.
- Betz, N. E., y Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decideness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Betz, N. E., y Taylor, K. M. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDSE-Short form*. Columbus: Department of Psychology, the Ohio State University.
- Betz, N. E., Hammoud, M. S., y Multon, K. D. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the career decisión self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 13 (2), 131-149.
- Betz, N. E., y Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3-11.
- Bigman, Y. E., Mans, I. B., Gross, J. J., y Tamir, M. (2016). Yes I can: Expected suces success promotes actual suces success in emotion regulation. *Cognition&Emotion*, 30, 1380-1387.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea.
- Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2020). Toma de decisiones: El modelo de la DEF. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (Versión electrónica). Walters Kluwer Educación.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social de desarrollo de la Carrera. Revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35 (2), 194-203.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria. En búsqueda de una inestable identidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-23.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de Reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51.
- Boza, A., Toscano, M. O., y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.

- Brand, M., y Markowitsch, A. (2010). Aging and decision-making: A Neurocognitive perspective. *Gerontology*, 56, 319-324.
- Bransford, J. D., y Stein, B. S. (1993). *Solución ideal de problemas. Guía para mejorar, pensar, aprender y crear*. Labor.
- Brown, D. (1990). Models of career decisión-making. In D. Brown y L. Books (Eds). *Career choice and development* (p. 395-421). San Francisco, CA: Jossey-Base Publishers.
- Brown, C., Dardeu, E. E., Shelton, M. L., y Dipoto, M. C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students: Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7 (3), 227-237.
- Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C.,...Siena, A.. (2012). Validation of four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), 3-21.
- Bubany, S. T., Krieshok, T. S., Black, M. D., y Mckay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision-making. *Journal of Career Assessment*, 6 (2), 177-197.
- Bubic, A. (2014). Decision making characteristics and decision styles predict adolescents career choice satisfaction. *Current Psychology*, 33 (11), 515-531.
- Buendía, L., Colás, M. P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGrawHill.
- Burnet, P. C. (1991). Decision making style and self-concept. *Australian Psychologist*, 26, 55-58.
- Busacca, L. A., y Taber, B. J. (2002). The career maturity inventory-revised: A preliminary psychometric investigation. *Journal of Career Assessment*, 10 (4), 441-455.
- Byrne, K. A., y Worthy, D. A. (2016). Toward a mechanistic account of gender differences in reward-based decision-making. *Journal of Neuroscience*, 9 (3-4), 157-168.
- Burin, D. E. (2002). *Cognición y emoción: Una visión neurocognitiva. Subjetividad y procesos cognitivos (UCES)*. Facultad de Psicología. Publicaciones Universidad de Buenos Aires.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 229-234.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Cardoso, P., Savickas, M. L., y Gonçalves, M. M. (2019). Innovative moments in career construction counseling: Proposal for an integrative model. *The Career Development Quarterly*, 67 (3), 188-204.
- Carr, A, et al. (2014). The career indecision profile. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 123-137.
- Carrasco, M. A., y Del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.

- Carrascosa, V. L., y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria. *Bordón*, 71 (2), 109-123.
- Carvalho, M., y Taveira, M. D. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), 20-35.
- Caso, N. J., Hernández, L., y González, M. (2011). Prueba de Autoestima para Adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 535-543.
- Castillo, S., Torres González, J. A. y Polanco, L. (2003). *Acción tutorial en los centros educativos. Formación y práctica*. Volumen 1. Formación. UNED.
- Cevik, Y. D., Dogan, N., Daghan, G., Mumau, K., Somyurek, S., y Karamau, H. (2019). Validation of pre-adolescent decision-making competence Turkish students. *Judgment and Decision Making*, 14 (3), 364-372.
- Chamizo-Nieto, M. T., Rey, L., Farrington, D. P., y Zych, I. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de Estrategias de Regulación Cognitiva Emocional en adolescentes. *Psicothema*, 32 (5)
- Chamizo-Nieto, M. T., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2020). Validation of the spanish version of the cognitive emotion regulation Questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 32 (1), 153-159.
- Chesney, M. A., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M., y Folkman, S. (2006). A Validity and Reliability Study of the Coping Self-Efficacy Scale. *British Journal of Health Psychology*, 11, 421-437.
- Cheung, R., y Jin, Q. (2016). Impacto of career exploration course on career decision-making, adaptability and relational support in Hongkong. *Journal of Career Assessment*, 24 (3), 481-496.
- Chiesa, R., Massei, F., Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students, *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224.
- Choliz, M. (2010). Cognitive biases and decision-making in Gambling. *Psychological Reports*, 107 (1), 15-24.
- Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessment family influence. *Career Decision-Making*, 13 (4), 395-414.
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal Health Social Behavior*, 24 (4), 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R. C., y Gordon, L. U. (1995). *Measuring stress*. Oxford.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª Ed.). La Muralla.
- Cohen, B. N. (2003). Applying existencial theory and intervention to career decision-making. *Journal of Career Development*, 29 (3), 195-209.
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Alfar.
- Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. MEC-Graó.
- Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha (2007). *Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. [http://sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas\\_escuelainclusiva.doc](http://sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas_escuelainclusiva.doc)
- Consejo Económico y Social (CES) (2009). *Sistema Educativo y Capital Social*. Colección Informes.



- Cook, D. A., y Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reability for psychometric instruments. Theory and application. *American Journal of Medicine*, 119 (2)
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologist Press.
- Corominas, E. (2008). La orientación y la tutoría en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Corominas, E., Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2008). *Test de Orientación profesional*. <http://www.e.magister.com/universidades>.
- Coronado, A. (2003). *Conoce, compara y elige. Programa de toma de decisiones para 4º de ESO*. MAD S.L.
- Cortés Pascual, A. (2017). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios, *Bordón*, 69 (2), 9-23.
- Cote Rangel, L. P., y García Becerra, A. M. (2016). Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: Una revisión desde las diferencias de género. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (1), 19-28.
- Creed, P. A., y Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school-based adolescents. *Journal of Career Development*, 29 (4), 277-290.
- Creed, P. A., Patton, W., y Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30, 277-294.
- Creed, P. A., Bideaux, L. A., y Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Creed, P. A., Patton, W., y Prideaux, L. A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377-392.
- Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory. Theory and Research handbook*. CTB/Mc Graw-Hill.
- Crites, J. O. (1996). Revision of the career maturity inventory. *Journal of Career Assessment*, 4 (2), 131-138.
- Crow, S. M., Fok, L. X., Hartman, S. J., y Payne, D. M. (1991). Gender and Value: What is the impacto n decision-making. *Sex Roles*, 25, 255-268.
- Cruz Martín, C., y Vargas Fernández, L. (2001). *Estrés: Entenderlo y manejarlo*. Alfa Omega,
- Curseu, P. L., y Schruijer, G. L. (2012). Decision styles and rationality: An análisis of the predictive validity of the general decision-making style inventory. *Educational and Psychological*, 72 (6), 1053-1062.
- David, S. H., Katherina, K., y De Trad (Eds) (2007, 7ª Ed.). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. International Thomson Cengage Learning.
- De Alba, M. (2004). El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1-20. <http://www.psr.jku.at/>
- Decret 102/2010 del 3 d'agost, *d'Autonomia dels centres educatius*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Decret 150/2017 de 17 d'octubre, de *l'Atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Del Rio-Sadornil, D. (Coord.), Martínez-González, M. C. (2020). *Orientación educativa y tutoría*. Sanz y Torres.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 43-53.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 9-32.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa en el tercer milenio. *Bordón*, 51 (4), 363-376.
- Dewberry, C., Juanchichic, M., y Narendran, S. (2013). The latent structure of decision styles. *Personality and Individual Differences*, 54, 566-571.
- Di Fabio, A., y Blustein, D. L. (2010). Emotional Intelligence and Decision Conflict Style. *Journal of Career Assessment*, 18 (1), 71-81.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 404-414.
- Di Fabio, A. (2012). Emotional intelligence: A new variable in career decision-making. In A. Di Fabio (Ed.). *Emotional intelligence new perspectives and applications* (pp. 53-66). <https://www.intechopen.com/books/emotional-intelligence-new-perspectives-and-applications/emotional-intelligence-a-new-variable-in-career-decision-making>.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 404-414.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, R., Asulin, L., y Gati, I. (2012). Career indecision versus indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 21 (1), 42-56.
- Di Fabio, A., y Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, R., Levin, N., y Gati, I. (2015). The role of personality in the career decision-making difficulties of Italian young adults. *Journal of Career Assessment*, 23 (2), 281-293.
- Dobson, L. K., Gardner, M. K., Metz, A. J., y Gore, P. A. (2014). The relationship between interests and values in career decision-making. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 113-122.
- Domingo Segovia, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Donoso, T., Figuera, P., y Rodríguez, M. L. (1994). Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el Desarrollo de la Carrera profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 490-496.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. The Guilford Press.
- Dzinban, C. D., Tange, R. A., y Hynes, M. (1994). An assessment of the effects of vocational exploration on career decision-making. *Journal of Employment Counseling*, 31, 127-136.

- Eberhardt, W., Buine de Bruin, W., y Strough, J. (2019). Age differences in financial decision-making: The benefits of more experience and less negative emotions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 32 (1), 79-93.
- Ebner, K., Thiele, L., Spurk, D., y Kauffeld, S. (2018). Validation of the German career decision-making profile- An updated 12-factor. *Journal of Career Assessment*, 26 (1), 111-136.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión sin exclusiones*. Narcea.
- Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez, P., y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Editorial UOC.
- Edwin, M., Prescod, D. J., y Bryan, J. (2019). Profiles of high school students' STEM career aspirations. *The Career Development Quarterly*, 67 (3), 255-263.
- Eigen, C. A., Hartman, B. W., y Hartman, P. T. (1987). Relations between family interaction patterns and career decisión. *Psychological Reports*, 60 (1), 87-94.
- El-Hassan, K., y Ghalayini, N. (2019). Parental attachment bonds, dysfunctional career thoughts and career exploration as predictors of career decision-making self-efficacy of grade 11 students. *British Journal of Guidance and Counseling*, 48 (5). <https://www.tandfonline.com/>.
- Elías, M., y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10 (1), 5-22.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emocional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Encina, Y., y Ávila, M. V. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33 (2), 364-385.
- Expósito, J. (Coord.). (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis
- Falco, L. D., y Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy in high school girls: Evaluation on fan intervention. *Journal of Career Development*, 46 (1), 62-76.
- Feixa, C. (2012). Pasado y presente de la adolescencia. Cómo son. Em M. Martínez (Ed.). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (p. 37-76). Sello Editorial.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos-Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 247-260.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Fernández García, C. M., Inda Caro, M., y García Pérez, O. (2016). Las elecciones académicas de los adolescentes del bachillerato tecnológico desde las conversaciones con sus padres y madres. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 76-90.
- 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.
- Fernández-Huerga, E. (2012). La motivación en la toma de decisiones: Una concepción alternativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 18 (1), 41-57.

- Fernández-Tilve, M. D., y Malvar-Méndez, M. L. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 239-257.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 189-218). MEC.
- Figuera, P., y Álvarez González, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en el proceso de transición del alumnado a la universidad de Barcelona. *Revista de Orientación Educativa*, 28 (54), 31-49.
- Fouad, N., Cotter, E. W., y Kautamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17 (3), 338-347.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Frago, R. y Álvarez Rojo, V. (2006). *¡Tengo que decidirme en la ESO! Un programa para la elección de estudios y profesiones. Cuaderno de actividades*. San Sebastián: Erein.
- Feito, R. (Coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. MEC-Graó.
- Fischhoff, B., Crowell, N., y Kipke, M. (1999). *Adolescent decision-making: Implications for prevention programs. Summary of a workshop*. National Academy Press.
- Freixa, M., Llanes, J., Venceslao, M., y Corti, F. (2019). ¿Qué competencias demandan los centros de secundaria al profesorado novel en Cataluña? *Bordón*, 71 (2), 39-54.
- Fredrikson, B. L. (1998). What Good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 3, 300-319.
- Funes, J. (2001a). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.
- Funes, J. (2001b) *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació Jaume Bofill.
- Gadassi, R., Gati, I., y Dayan, A. (2012). The adaptability of career decision-making profiles. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (4), 612-622.
- Gadassi, R., Waser, A., y Gati, I. (2015). Gender differences in the association of depression with career indecisiveness, career decision-making status, and career-preference crystallization. *Journal of Counseling Psychology*, 62 (4), 632-641.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 161-178.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Galles, J., Lenz, J., Peterson, G. W., y Sampson, Jr. J. P. (2019). Mindfulness and decision-making style: Predicting career thoughts and vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 67 (1), 77-91.
- Galotti, K. M., y Clare, L. R. (2014). Goals, styles, and decisions: Changes and interations during the first year of college. *The American Journal of Psychology*, 127 (3), 383-396.
- Gambara, H., y González, E. (2002). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? *Tarbiya*, 34, 5-68.
- García-Cueto, E., Gallo, P. A., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10 (3), 717-724.

- García Gómez, S., Padilla, M., y Suárez Ortega, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- Gati, I., y Saka, N. (2001). School students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin, L., y Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (2), 277-291.
- Gati, I., et al. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 19 (1), 3-20.
- Gati, I., y Levin, N. (2012). The stability and structure of career decision-making profiles. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 390-403.
- Gati, I., y Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62 (2), 98-113.
- Gati, I., Kraus, M., y Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 31 (3), 415-429.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Gelatt, H. B. (1977). *Deciding*. The College Board.
- George-Mwangi, C. A. (2015). (Re) Examining the role of family and community in college access and choice: A metasynthesis. *The Review of Higher Education*, 39 (1), 123-151.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Germeijs, V., y Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., y Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Giannakos, I. (2001). Predictors of career decision making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 9 (2), 101-114.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., y Gati, I. (2012). Career decision-making profiles of Italian adolescents. *Journal of Career Assessment*, 20, 375-389.
- Giner, T., y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Horsori.
- Glenn, W. I., y Lent, R. W. (2017). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47.
- Gómez-Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- Gómez-Ruiz, P., y Gil-López, A. J. (2018). El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 221-237.

- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. [https://www.researchgate.net/publication/281119968\\_Cognitive-motivational\\_antecedents\\_of\\_career\\_decision-making\\_processes\\_in\\_Portuguese\\_high\\_school\\_students\\_A\\_longitudinal\\_study](https://www.researchgate.net/publication/281119968_Cognitive-motivational_antecedents_of_career_decision-making_processes_in_Portuguese_high_school_students_A_longitudinal_study).
- González, R., Mendiri, P., y Arias, A. (2002). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (2), 223-235.
- González-Bellido, A., y Álvarez Justel, J. (2012). *Itineraris d'orientació acadèmica i professional*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- González-Benito, A., y Velaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el Sistema escolar*. UNED.
- González-Benito, A., Velaz de Medrano, C., y López Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: Una aproximación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29 (2), 105-127.
- 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.
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., y Oscar-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres oficiales en educación secundaria en universidades españolas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.2), 205-224.
- Gordillo-León, F., Arana Martínez, J. M., Salvador Cruz, J., y Mestas Hernández, L. (2011). Emoción y toma de decisiones: Teoría y aplicación de la IOWA Gambling Task. *Revista Electrónica de Psicología Iztcala*, 14 (1), 333-353.
- Gordon, C. (1996). Adolescent decision-making: A broadly based theory and its application to the prevention of early pregnancy. *Adolescence*, 31 (123), 561-585.
- Goshing, C. J., Caparos, S., y Moutier, S. (2020). The interplay between the importance of a decision and emotion in decision-making. *Cognition&Emotion*, 34 (6), 1260-1270.
- Greco, C., e Ison, M. S. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: Su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la media infancia. *Perspectivas en Psicología*, 8, 20-29.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA. Rubes Editorial.
- Greenhaus, J. H., Hawkins, B. L., y Brenner, O. C. (1983). The impact of career exploration on the career decision-making process. *Journal of College Student Personnel*, 24 (6), 495-502.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision making activities: The career decision making autonomy scale (CDMAS).
- Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.) (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Praxis.
- Guerra, N. G., Moore, A., y Slaby, R. G. (1995). *Viewpoints: A guide to conflict resolution and decision-making for adolescents*. Research Press.
- Guerrero-Barona, E. (1996). Salud, estrés y factores psicológicos. *Campo Abierto*, 13, 49-69.

- Gul, O., y Caglayan, H. S. (2017). The relation between the self-esteem levels and decision-making styles of the students not doing sports in high school. *Turkish Journal of Sport and Exercise, 19* (2), 228-233.
- Gushne, G. V., Scanlan, K. R., Puntzer, K. M., y Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy vocational identity and career exploration behavior in African American high. *Journal of Career Development, 33* (1), 19-28.
- Gutiérrez, M., y Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: bases para la intervención. *Revista de psicología de la educación* (11), 39-48.
- Hacker, J., Carr, A., Abrams, M., y Brown, S. D. (2012). Development of the Career indecision profile. *Journal of Career Assessment, 21* (1), 32-41.
- Hadi, F. (2017). Effect of emotional intelligence on investment decision making with a moderating role of financial literacy. *Business Review, 16* (2), 53-62.
- Hamilton, K., Shih, S. L., y Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment, 98* (5), 532-535.
- Hardin, E. E., Leong, F. (2004). Decision-making theories and career assessment: A psychometric evaluation of the decision-making inventory.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio*. Octaedro.
- Hartung, P. J. (1995). Developing a theory-based measure of career decision-making: The decision process inventory. *Journal of Career Assessment, 3* (3), 299-313.
- Harvey, N. (2001). Decision making under stress. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 246-249.  
<http://search.proquest.com.ezproxylocal.library.nova.edu/docview/199345022?accountid=6579>.
- Hechtlinger, S., Levin, N., y Gati, I. (2019). Dysfunctional career decision-making beliefs: A multidimensional model and measure. *Journal of Career Assessment, 27* (2), 209-229.
- Hechtlinger, S., y Gati, I. (2019). Reducing Dysfunctional career decision-making beliefs: Gender differences in the effectiveness of group intervention. *Journal of Counseling Psychology, 66* (4), 449-460.
- Hendricks, M. A., y Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition & Emotion, 30*, 912-924.
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15* (1), 117-141.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo en el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial, 19* (3), 289-300.
- Hill, N. E., y Chao, R. K. (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research policy and practice*. Teachers College Press.
- Hill, J. R., y Giles, J. A. (2014). Career decisions and gender: The illusion of choice? *Perspectives on Medical Education, 3* (3), 151-154.
- Hilton, T. L. (1962). Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology, 9*, 291- 298.
- Hirschi, A. (2011). Career choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior, 79* (2), 340-348.



- Hirschi, A. (2013). Career decision making stability and actualization of career intentions. *Journal of Career Assessment*, 21 (4), 555-571.
- Hirschi, A., y Läge, D. (2007). The relation of secondary student's career choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, 34 (2), 1-42.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hill.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices*. Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1975). *La elección vocacional. Teoría de las carreras*. Trillas.
- Hou, Z., Li, X., Liu, Y., y Gati, I. (2016). The emotional and personality-related career decision-making difficulties questionnaire-validation of the Chinese version. *Journal of Career Assessment*, 24 (2), 366-379.
- Ibarra, E., y Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 45-70.
- Ireland, G. W., y Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 22-36.
- Isorna, M., Navia, C., y Felpeto, M. (2013). Aporte de la investigación de la educación primaria a la educación secundaria: Sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Jacobs, J. E., y Klaczynski, P. A. (2003). The development of judgment and decision-making during childhood and adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (4), 145-149. [https://www.psychologicalscience.org/members/journal\\_issues/cd/cdir1147.pdf](https://www.psychologicalscience.org/members/journal_issues/cd/cdir1147.pdf).
- Janis, I. L., y Mann, L. (1977). *Decision-Making. A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Jiang, Z., y Park, S. (2012). Career decision-making self-efficacy as a moderator in relationships of entrepreneurial career intention with emotional intelligence and cultural intelligence. *African Journal of Business Management*, 6 (30), 8862-8872.
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbiterio, A., y Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338-356.
- Jiménez, E. P., Alarcón, R., y Vicente Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: Correlación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 24-30.
- Johnson-Laird, P. N., y Oatley, K. (2004). Cognitive and social construction in emotions. In M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of emotions* (p. 458-475). Guilford Press.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behaviour: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super (Ed.). *Career development: Self-concept theory* (p. 42-78). College Entrance Examination Board.
- Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision-making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (1), 38-48.
- Kalukoski, V., y Nurmi, J. E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 29-47.
- Kaplan, D. M., y Brown, D. (1987). The role of anxiety in career indecisiveness. *Career Development Quarterly*, 36, 148-162.



- Kasperzack, D., Ernst, A., y Pinquart, M. (2014). Ambivalence during and after career decision making of high school graduates. *Journal of Career Assessment*, 22 (2), 248-260.
- Kaznaki, S., Vondracek, F. W., y Schulenberg, J. (1994). Unidimensionality versus multidimensionality of the career decision scale: A critique of Martin, Sabouring, Laplante, and Coaller. *Journal of Career Assessment*, 2 (1), 1-14.
- Keefer, K. V., Parker, J. D., y Saklofske, D. A. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Decision Education Foundation.
- Keinan, G. (1987). Decision-making under stress. Scanning of alterations under controllable and uncontrollable threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 639-644. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.52.3.639>.
- Kelly, K. R., y Lee, W. C. (2001). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (2), 302-326.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kidd, J. M. (2011). Career Sense-Making: An Emotional, Cognitive and Social Process. In M. McMahon and M. Watson (Eds). *Career Counseling and Constructivism. Elaboration of Constructs* (p. 117-129). Nova Science Publishers.
- Kim, S, et al. (2016). Family influence on Korean Students' career decision. *Journal of Career Assessment*, 24 (3), 513-526.
- Kirdök, O., y Harman, E. (2018). High school students' career decision-making difficulties according to locus control. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (2), 242-248.
- Kishor, N. (1981). The effect of self-esteem and locus control in career decision making of adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 227-232.
- Klein, G. et al. (1993). *Decision making in action, models and methods*. Ablex Publishing.
- Klein, G. (1998). *Source of power: How people make decisions*. MIT Press.
- Klein, G. (2008). Naturalistic decision-making. *Human Factors*, 50 (3), 456-460. <https://doi.org/10.1518/001872008X288385>.
- Koen, J, H., Klehe, U. C., y Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., y Kounenou, K. (2011). Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19 (2), 165-182.
- Krieshok, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision-making. *The Career Development Quarterly*, 46, 210-229.
- Krumboltz, J. D., y Hamel, D. A. (1977). *Guidance Career Decision Making Skills*. College Entrance Examination Board.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (págs. 19-50). The Carroll Press.

- Krumboltz, J. D., Kinnier, R. T., Rude, S. S., Scherba, D. S., y Hamel, D. A. (1986). Teaching a rational approach to career decision-making: Who benefits most? *Journal of Vocational Behavior*, 29, 1-6.
- Krumboltz, J. D. (1996). *A social learning theory of career counseling*. Stanford University Press.
- Labrador, F. J. (1992). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Temas de Hoy.
- Laca, F. A. (2005). *Elección de estrategias de afrontamiento del conflicto bajo presión de tiempo*. Publicaciones Universidad del País Vasco.
- Laca, F. A., y Alzate, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14 (1), 11-32.
- Lam, M. (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.
- Lancaster, B. P., Rudolph, Ch. E., Perkins, T. S., y Patten, T. G. (1999). The reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7 (4), 393-413.
- Larrick, R. P. (1993). Motivational factors in decision theories: The role of self-protection. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 440-450. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.440>.
- Larson, J. H., Buther, M., Wilson, S., Medora, N., y Allgood, S. (1994). The effects of gender on career decision problems in young adults. *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), 79-84.
- Larson, L. M., y Majors, M. S. (1998). Applications of the coping with career indecision instrument with adolescents. *Journal of Career Assessment*, 6 (2), 163-179.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR 92.
- Lavilla, L. (2011). La acción tutorial. *Pedagogía Magna*, 11, 288-297.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lease, S. H., y Dahibeck, D. T. (2009). Parental Influences, Career Decision-Making Attributions and Self-Efficacy. Differences for Men and Women? *Journal of Career Development*, 36 (2), 95-113.
- Lent, R. W., y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hacketts, G. (1996). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world. *Journal of Career Assessment*, 25 (1), 173-180.

- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., y Ireland, G. W. (2019). Social cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Counseling Psychology*, 66 (2), 184-194.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status on the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-14.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2020). Career decision-making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>.
- León-Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y evaluación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*.
- Leong, F., y Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4 (3), 315-329.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Leykin, Y., y DeRubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the Decision Styles Questionnaire. *Judgement and Decision-Making*, 7 (5), 506-515.
- Li, H., Ngo, H. Y., y Cheung, F. (2019). Linking protean career orientation and career decidedness: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103322>.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support on adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- Lin, S. H., Wu, C. H., y Chen, L. H. (2015). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10 (3), 231-239.
- Lindow, S., Lang, A., y Betsch, T. (2017). Holistic information integration in child decision-making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30. 1131-1146.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., y Tatar, M. (2017). Strategies coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 25 (2), 183-202.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M de Miguel (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (p. 191-223). Alianza Editorial.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. MEC.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. MEC.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la educación (LOMCE)*. MEC.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica para la modificación de la Ley Orgánica de Educación*. Ministerio de Educación y formación Profesional.
- Longas, J., y Mollà, N. (Coords.) (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Narcea.
- López, G., Acuña, S. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Serie 37.

- López, E., Pérez Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73.
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo causal y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de decisión de la carrera profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Luce, M. F., Payne, J. W., y Bettman, J. R. (1999). Emotional trade of difficulty and choice. *Journal of Marketing Research*, 36, 143-159.
- Luna Bernal, A. C., y Laca Arocena, F. A. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32 (1), 39-65.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritaco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Llei orgànica d'Educació 2/2006*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Llei d'Educació 12/2009*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Macias Cortés, G. J. (2003). *Teorías de la comunicación grupal en la toma de decisiones: Contexto y caracterización*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona].
- Magaz, A., García Pérez, M., Del Valle, S., y Sandín, M. (1998), Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen7pii=796>.
- Makransky, G., Rogers, M. E., y Creed, P. A. (2015). Analysis of the construct validity and measurement invariance of the career decision self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 645-660.
- Mann, L. (2008). *Elementos de psicología social*. Limusa.
- Mann, L., Harmoni, R., y Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), 265-278.
- Mann, L., y Friedman, I. (2002). How do adolescents make decisions? En S. Soresi (Ed.). *Studies in Decision making*. Gionti.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalme, N. P., y de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372.
- Mao, Ch. H., Hsu, Y. Ch., y Fang, T. W. (2017). Mediating effects of career decision self-efficacy on the relationship between parental support indecision in Taiwan. *Journal of Career Development*, 44 (6), 471-484.
- Marcionetti, J., y Rosier, J. (2017). The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship between Personality and Career Indecision in Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25 (4), 601-615.
- Markic, O. (2009). Rationality and Emotions Indecision Making. *Interdisciplinary Description Complex Systems*, 7 (2), 54-64.

- Marquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235.
- Martín, E., y Tirado, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. ICE/Horsori.
- Martínez, A. (2005). *Desarrollo del autoconcepto y de la toma de decisiones de los alumnos de la educación secundaria obligatoria en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. [Tesis Doctoral. Universidad de Castilla- La Mancha].
- Martínez Selva, J. M., Sánchez Navarro, J. P., Bechara, A., y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología*, 42 (7), 411-418.
- Martínez, P., Pérez, F. J., y Martínez, M. (2014). Orientación profesional en la educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71.
- Martínez-Clares, P. (Coord.) (2016). *Manual de orientación y acción tutorial*. Diego Marín Librero Editor.
- Martínez-Clares, P. (Coord.) (2017). *Manual de orientación educativa y profesional*. Diego Marín Librero Editor.
- Martincin, K. M., y Stead, G. B. (2015). Five-factor model and difficulties in career decision-making. *Journal of Career Assessment*, 23 (1), 3-19.
- Masip, M. (2006). ¿Qué nos pasa en secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 78-83.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p.329-366). La Muralla.
- Mau, W. Ch. (1995). Decision making style as a predictor of decision-making status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3 (1), 89-99.
- Mau, W. Ch. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (3), 365-378.
- Mau, W. Ch. (2004). Cultural dimensions of career decision-making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 53, 67-78.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* (p. 3-14). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayorga, M. J., y Ruiz-Baeza, V. M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2). [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_2htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_2htm).
- Mejía, J. C., y Laca, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 347-358.
- Mellers, B. A., Schwartz, A., y Ritov, I. (1999). Emotion-based choice. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128 (3), 332-345.

- Metheny, J., y Mewhirter, E. H. (2013). Contributions of Social Status and Family Support to College Students Career Decision Self-Efficacy and outcome Expectations. *Journal of Career Assessment*, 21 (3), 378-394.
- Miller, A. D., y Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety. *Journal of Career Assessment*, 22 (2), 233-247.
- Miri, S., Sarmast, S., Pouraboli, B., y Targari, B. (2014). The relationship between critical thinking and self-esteem of nurses. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 65, 29-34.
- Mize, J. B. (2005). Relationships of career decision-making and self-esteem for college students and athletes. *Electronic Theses Dissertation*, 79, 1-75.
- Molina, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. [https://www.researchgate.net/publication/315696508 Tutorial para el analisis de textos con el software IRAMUTEQ](https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ).
- Monarca, H. (2013). Aporte de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en la ESO. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 24 (2), 116-125.
- Monográfico *Revista Bordon: Aprendizaje-servicio en la educación superior*. (2019), 7 (3).
- Montgomery, K. L., y Goldbach, J. T. (2010). Empirical and conceptual application of self-esteem: A review of the literatura. *Perspectives on Social Work*, 9 (1), 30-37.
- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria. Las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 69-103). ICE- Horsori.
- Monereo, C. (2002). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico* (p. 357-373). Santillana, Aula XXI.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Estratègies d'aprenentatge*. UOC.
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria. En C. Coll (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (p. 85-104). MEC-Graó.
- Monge, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Wolters Kluwer Educación.
- Moreno, M., y Ratinaud, P. (2015). *Manual de uso de Iramuteq. Versión 0.7 alpha.2*. Recuperado de: [http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq/at\\_download/file](http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq/at_download/file).
- Moti, t. C., Krieshok, T. S. y Multon K, D. (2018). The effect of rational and intuitive decision-making strategies on interest appraisals. *Journal of Career Assessment*, 26 (4), 616-630.
- Muñoz, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. [Tesis Doctoral, inédita. Universidad del País Vasco].
- Muñoz-Prieto, M. M., y Ayuso-Manso, M. J. (2014). Inteligencias múltiples ¿Ocho maneras diferentes de aprender? *Revista Escuela Abierta*, 17, 103-116.
- Murtagh, N., Lopes, P. N., y Lyons, E. (2011). Decision-making in voluntary career change: A other-than-rational perspective. *The Career Development Quarterly*, 59 (3), 249-263.
- Nadermann, K., y Eissenstat, S. (2018). Career decision making for Korean international college students: Acculturation and networking. *The Career Development Quarterly*, 66 (1), 49-63.
- Nanta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality and antecedents of career



- exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162-180.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Nota, L., Ferrari, L., Scott, V., Solberg, R., y Soresi, S. (2007). Career learch self-efficacy family support and career indecisions with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 181-193.
- O'Brien, K. M., Happer, M. J., Flores, L. Y., y Bikos, L. H. (1997). The Career Counseling Self-efficacy Scale: Instrument development and training aplicaciones. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 20-31.
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Ogutu, J. P., Oders, P., y Maragia, S. N. (2017). Self-efficacy as a predictor of career decision-making among secondary school students in Busia country, Kenia. *Journal of Education and Practice*, 8 (11), 20-29.
- Olga, G., y Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Pirámide.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology*, 66, 227-289.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el *currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del MECD*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-7662>.
- Orrit, J. (2014). *¿Afecta el estrés a tu capacidad para tomar buenas decisiones?* <http://www.prevencioinintegral.com/comunidad/blog/tribulaciones-prevencionista/2014/11/09/afecta-estres-tu-capacidad-para-tomar-buenas-decisiones-0>.
- Osipow, S. H. (1983). *Teorías del desarrollo de la carrera*. Trillas.
- Osipow, S. H. (1994). The career decision scale: How Good does it have to be? *Journal of Career Assessment*, 2 (1), 15-18.
- Osipow, S. H., y Winer, J. L. (1996). The use of the career decision scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (2), 117-130.
- Osipow, S. H., y Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity on the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6 (3), 347-364.
- Pabst, B., Brand, M., y Wolf, O. (2013). Stress and decision-making: A few minutes make all the difference. *Behavioral Science Research*, 250, 39-45.
- Paivandy, S., Bullock, E. E., Readon, R. C., y Kelly, F. D. (2008), The effects of decision-making style and cognitive thought patterns on negative career thoughts. *Journal of Career Assessment*, 17 (3), 338-347.
- Paixao, O., y Gamboa, V. (1997). Motivational profiles and career decision-making of high school students. *The Career Development Quarterly*, 65, 207-221.
- Palacio, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1999) *Desarrollo Psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva, 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Palmero, F., y García, I. (1998). Adaptación y estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4 (2-3), 119-133.

- Palmiero, M., Nori, R., Piccardi, L., y D'Amico, S. (2020). Divergent thinking: The role of decision-making styles. *Creativity Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1817700>.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., y Wigelsworth, M. (2019). An Empirical Basis for Linking Social and Emotional Learning to Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>.
- Pappas, t. S., y Kounenou, K. (2011). Greek post-secondary vocational students: The impact of parents and career decision-making self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410-3414.
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44 (5), 440-452.
- Park, In-Jo, Rie, J., Sook, H., Kim, *et al.* (2018). Effects of a future time perspective-based career intervention on career decisions. *Journal of Career Development*, 47 (1), 96-110.
- Park, I-Jo., Lee, J., Kim, M., Ji-Yeon., y Jahng, S. (2019). Affect in daily career decision self-efficacy and career choice anxiety. *The Career Development Quarterly*, 67, 313-325.
- Pascale, R., y Pascale, G. (2007). Toma de decisiones económicas: el aporte cognitivo. *Ciencias Psicológicas*, 1 (2), 149-170.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Praxis.
- Pearson, J., Muller, Ch., y Frisco, M. (2006). Parental Involvement Family Structure and Adolescent Sexual Decision-Making. *Sociological Perspectives*, 49 (1), 67-90.
- Pecjack, S., y Kosir, K. (2007). Personality, motivational factors and difficulties in career decision-making in secondary school students. *Psihologijske Teme*, 1, 141-158.
- Pelletier, D., y Cols (1991). *La définition de la décision* (p. 13-15). Les Éditions.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Educación.
- Pérez, D., Brian, A., Quispe, P., Miyahira, F., Aguilar, G., Albino; O., Cortés, C., y Candy, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (3), 244-258.
- Pérez-Escoda, N., y Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 251-256.
- Pérez-Escoda, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22, 55-71.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas en educación*. La Muralla.
- Pérez Esparrells, C., y Morales Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.



- Pesch, K. M., Larson, L. M., y Seipel, M. T. (2018). Career decision-making within the college social microcosm: Social value determinants and psychological needs. *Journal of Career Assessment*, 26 (2), 291-307.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., y Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Brooks/Cole.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amígdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Pozo, J. I., Schener, N., Pérez, M. P., Mateos, N., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Prats, J. (Comp.) (2002). *La secundaria a examen*. Proa.
- Puffer, K. A. (2011). Emotional Intelligence as a Salient Predictor for Collegians' Career Decision-Making. *Journal of Career Assessment*, 19 (2), 130-150.
- Puigdellivol, I. (2017). Dimensiones de la educación inclusiva: Por una transformación de los sistemas educativos. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Racionero, S., García, R., Aubert, A., y Puigbert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: Grupos interactivos, competencias básicas y modelos de enseñanza. *Escuela*, 4, 1-8.
- Raymund, P., et al. (2012). Differential moderating effects of students and parents related support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), 22-33.
- Rebollo, M. A. (2014). La acción tutorial y el desarrollo de la identidad personal. En J. Expósito (Coord.). *La acción tutorial en la educación secundaria* (p. 243-259). Síntesis.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Paidós.
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003). Estrés en situaciones cotidianas. *Psicothema*, 15 (4), 533-538.
- Reiter, K. R. (2023). *Gender differences in decision-making when faced with multiple options*. [http://digitalcommons.csbsju.edu/spychology\\_students](http://digitalcommons.csbsju.edu/spychology_students).
- Remmers, C., Topolinski, S., Buxton, A., Dietrich, D. E., y Michalak, P. (2017). The beneficial and detrimental effects of major depression on intuitiv intuitive decision-making. *Cognition & Emotion*, 31 (4), 799-805.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of european spanish versión of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93.
- Remor, E., y Carrobes, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Repetto, E., Peña, M., Mudarra, M. J., y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (1), 159-178.
- Revinga, A. (2010). El currículum en la educación secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: MEC/Graó.
- Riart, J. (Coord.). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Pirámide.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda vocacional (SAV)*. Valencia: Publicaciones Generalitat Valenciana.

- Rivas, F., et al. (2003). SAAVI (Sistema de autoayuda y asesoramiento vocacional informático). <http://www.eos.es>.
- Robinson, K., Aronica, L. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Robinson, K., Aronica, L. (2013). *Encuentra tu elemento*. Conecta.
- Rochat, S. (2019). The career decision-making difficulties questionnaire: A case for ítem-level interpretation. *The Career Development Quarterly*, 67 (3), 205-219.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.
- Rodríguez Montoya, F. (2006). Transición de primaria a secundaria. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p. 155-188). MEC.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. [Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona].
- Rodríguez-Moreno, M. L.; Dorio, I., y Morey, M. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *Orientación profesional*. Vol I, Teoría. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Aljibe.
- Rodríguez-Moreno, M. L., Sandín, M. P., y Buisán, C. (2000). La conducta exploratoria: conceptos y aplicaciones en orientación profesional. *Revista de Educación*, 321, 153-186.
- Rodríguez, C., Torío, S., y Fernández, C. (2012). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 239-260.
- Rodríguez, C., Peña, J. V., y García, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de las opciones académicas. *Revista Teoría de la Educación*, 28 (1), 189-207.
- Rodríguez, C., Peña, J. V., e Inda, M. (2016). La toma de decisiones académica en secundaria: Un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con estudiantes de bachillerato del Principado de Asturias. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1351-1368.
- Rodríguez, C., Inda, M., y Fernández, M. C. (2016). Influence of social cognitive and gender variables on technological academic interest among Spanish high-school students: Testing social cognitive career theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (3), 305-325.
- Rodríguez, P., Ocampo, C. I., Sarmiento, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 75-91.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero, S., Seco, M., y Lugo, M. (2015). Orientar desde el ser: algunas aportaciones del programa orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital del alumnado PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (2), 75-89.
- Rooney, R. A., y Osipow, S. H. (1992). Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: The development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14-32.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez-Escoda, N. (2018). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima. Clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 1-18.

- Rosa, J. (2015). *Madurez vocacional e inteligencia emocional: Influencia y eficacia de la aplicación del programa Plan de Acción Tutorial Vocacional*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/133496/TDUEX\\_2015\\_Rosa\\_Lemus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/133496/TDUEX_2015_Rosa_Lemus.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and Adolescent Self-Image*. Wesleyan University Press.
- Rosenberg, M. (1996). *Counseling the Self*. Basic Books.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. De Cecchi.
- Roumoudourou, G., Tsaousis, I., y Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19 (2), 165-182.
- Rubio, M. J., Ruiz, A., Martínez, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 221-240.
- Ruiz-Bueno, A. (2017). *Trabajar con IRAMUTEQ: Pautas*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113063>.
- Ruiz-Olabuénaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 127-163). La Muralla.
- Sachs, O. (2004). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Anagrama.
- Saka, N., y Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71 (3), 340-358.
- Saka, N., Gati, I., y Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16 (4), 403-424.
- Salami, S. O. (2010). Gender as a moderator of relation between emotional intelligence and career development. *Education Review*, 7 (9), 1-14.
- Salgado, J. F., e Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Salvatierra, P. (2011). *La transición académica de los jóvenes de educación media chilena: desde la formación general a la formación diferenciada*. [Tesis Doctoral, inédita. Universidad de Barcelona].
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lent, J. G., y Readon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concept into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67-74.
- San Martín, J. L., y Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31 (3), 287-291.
- Sánchez García, M. F., y Álvarez González, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. UNED.
- Sánchez García, M. F. (2013). *Orientación profesional y personal*. UNED.

- Sánchez García, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Sánchez Martí, A., y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 11 (1), 41-53.
- Sandi, C., y Calés, J. M. (2000). *Estrés: consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas*. Sanz y Torres.
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sandín-Ferrero, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de Psicopatología*, V 2 (p. 4-52). McGraw-Hill.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico profesional: el reto de repensar la orientación en el bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Santana, L. E., Feliciano, L., y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L., y Feliciano, L. (2011). Percepción y apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones. *Revista Educación*, 355, 493-519.
- Santana, L., Feliciano, L., y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Santana, L. E., Feliciano, L., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 24, (3), 8-26.
- Santos-Guerra, J. L. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Santos, P. J., y Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 20 (2), 166-181.
- Santos, A., Wang, W., y Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 295-309.
- Sanz de Acedo, M. I., Sanz de Acedo, M. T., y Cardelle-Elawar, M. (2007). Factors that affect decision-making: Gender and age differences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7 (3), 381-391.
- Sanz-Oro, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Pirámide.
- Sapoldky, R. M. (1995). *¿Por qué las cabras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Alianza Editorial.
- Sasser Modestino, A., Sugi Yamg, K., y Ladge, J. (2019). Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concept. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-21.

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting theory and Research to Work* (p. 42-70). John Wiley.
- Savickas, M. L., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory, The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 355-374.
- Savickas, M. L. (2012). *Career Counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2<sup>nd</sup> ed. Pp. 147-183). Wiley.
- Schwarz, N. (2000). Emotion, Cognition, and Decision-Making. *Cognition & Emotion*, 14 (4), 433-440.
- Schwenk, C. R. (2002). The cognitive perspective on strategic decision-making. In G. Salaman (Ed.). *Decision-making for bussiness* (p. 473-487). Sage.
- Scott, S. G., y Bruce, R. A. (1995). Decision Making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Sebastián Ramos, A. (coord.), Rodríguez Moreno, M. L., y Sánchez García, M. F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Dykinson.
- Selye, H. (1980). *The evolution of the stress concept*. American Scientist, 61, 692-699.
- Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G. (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition & Emotion*, 31 (8), 1725-1732.
- Sharma, V. (2014). Role of Career Decision-Making in the Development of Academic Stress among Adolescents. *International Journal for Research in Education*, 3 (6), 58-67.
- Shin, Y. J., y Lee, J. Y. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: Sex, socioeconomic status (SES), Classism, moder4n sexism, and locus control. *Journal of Career Assessment*, 26 (2), 322-337.
- Sillero, S. C., Pascual, E., y Marínez de Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 50-67.
- Simon, H. A. (1987). Making Management Decisions: The Role of Intuition and Emotion. *Academy of Management Executive*, 57-64.
- Simon, V. M. (1998). Emotional Participation in decision making. *Psychology in Spain*, 2 (1), 100-107.
- Simonovic, B., Stupple, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belong Ingnesson the Career Decision-Making Difficulties of young Adults. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 59-74.
- Sleeman, D. J., y Conlon, D. E. (2017). Encouraging prosocial decisions: The role of fairness salience and uncertainty. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30, 502-515.

- Sobrado, L., y Cortés, P. A. (Coords.) (2009). *Orientación Profesional: nuevas perspectivas y escenarios*. Biblioteca Nueva.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, T., y Malen, A. (1994). Assessing Career Search expectation: Development and Validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 22, 111-123.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Fisher, A. R., Brown, S. D., y Nord, D. (1995). Career decision-making and search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 448-455.
- Soler, E. y otros. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Pirámide.
- Song, Y, et al. (2019). Effects of incidental positive emotion and cognitive reappraisal on effective responses to negative stimuli. *Cognition & Emotion*, 33, 1155-1168.
- Sonja, P., y Katja, K. (2007). *Personality, motivation factors and difficulties in career decision-making in secondary school student*. [https://www.researchgate.net/publication/266396408\\_Personality\\_motivational\\_factors\\_and\\_difficulties\\_in\\_career\\_decision-making\\_in\\_secondary\\_school\\_students](https://www.researchgate.net/publication/266396408_Personality_motivational_factors_and_difficulties_in_career_decision-making_in_secondary_school_students).
- Stamos, A., Bruyneel, S., De Rock, B., Cherchye, L., y Devitte, S. (2018). A dual process model of decision-making: The symmetric effect of intuitive and cognitive judgements on optimal budget allocation. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 11 (1), 1-27.
- Starke, K., y Brand, M. (2012). Decision making under stress: A selective review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36, 1228-1248.
- Steinberg, L., y Cauffman, I. (1996). Maturity of judgment in adolescence: Psychological factors in adolescent decision-making. *Law and Human Behavior*, 20 (3), 249-272. Doi: 10.1007/BF014990234.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445-466.
- Stumpf, S. A., y Collarelli, S. M. (1980). The effect of career education on exploratory behaviour and job search outcomes. *Academy of Management Proceedings*, 41, 76-90.
- Stumpf, S. A., Collarelli, S. M., y Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. E. (1953). A theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1974). *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Education*. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- Super, D. E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663-683.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., y Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Forma III. Consulting Psychologist Press.
- Tagay, O. (2015). Career decisión-making difficulties in Turkey and the USA. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 2 (2), 232-239
- Taveira, M. C., y Rodríguez Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice. The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31, 189-207.

- Taveira, M. C., y Rodríguez Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la Carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría y práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 335-345.
- Taylor, K. M., y Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Thaker, R., y Verma, A. (2014). A study of perceived stress and coping styles among mid adolescents. *National Journal of Psychology Pharmacy and Pharmacology*, 4 (1), 25-28.
- Tiedeman, D. V., y O'Hara, R. P. (1963). *Career Development: Choice and Adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tierney, A. (2009). *Exploring the relationships between school year, gender and career choice, career decidedness, career needs, and career decision self-efficacy in adolescents*. Dublin Business School.
- Tiedews, L. Z. y Linton, S. (2001). The effects of specific emotions on information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 973-988.
- Tobeña, A. (1997). *El estrés dañoso: cómo superar las situaciones de presión en la vida diaria*. Aguilar.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Gil, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1). [http:// www.intersticios.es](http://www.intersticios.es).
- Udayar, Sh., Levin, N., et al. (2020). Difficulties in career decision-making and self-evaluations: A meta-analysis. *Journal of Career Assessment*, 28 (4), 608-635.
- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2009). Factores actitudinales determinantes de la vocación científica y tecnológica en secundaria. *Cultura y Educación*, 21(3), 319-330.
- Vázquez Romero, I. M., y Blanco Blanco, L. (2019). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 269-286.
- Velaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Velaz de Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la educación secundaria. En E. Martín e I. Solé (Coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (p. 129-149). MEC-Graó.
- Velaz de Medrano, C., González Benito, A., y López Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación*, 382, 107-132.
- Vigil, J. M., Ballif-Spanvill, B., y Nichols, R. R. (2003). Family and Career Decision-Making among LDS Women at Brigham Young University. *AMCAP Journal*, 8, 8-19.
- Weber, E. U., y Johnson, E. J. (2009). Mindful judgment and decision making. *Annual Review of Psychology*, 60, 53-85.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 1-14.
- Whiston, S. C., y Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.



- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29 (5), 525-538.
- Winderman, K., Martín, C. E., y Smith, N. G. (2018). Career indecision among LGB college students. The role of minority stress perceived social support, and community affiliation. *Journal of Career Assessment*, 45 (6), 536-550.
- Wray, L. D., y Stone, E. R. (2005). The role of self-esteem and anxiety in decision-making for self-versus others in relationships. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18, 125-144.
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., y White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barrier. *Journal of Counseling and Development*, 92, 36-46.
- Wright, S. L., Firsick, D. M., Kacmarski, J. A., y Jenkins-Guarnieri, M. A. (2017). Effects of attachment on coping efficacy, career decision self-efficacy and life satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 95 (4), 445-456.
- Xu, H., y Tracey, J. G. (2015). Ambiguity tolerance with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 519-532.
- Xu, H., y Tracey, J. G. (2017). Career decision ambiguity tolerance and its relations with adherence to the RIASEC structure and calling. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 519-532.
- Xu, H., y Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of Career indecision: A critical Review: *The Career Development Quarterly*, 67 (1), 2-20.
- Xu, H. (2019). Big five personality traits and ambiguity management. *Career decision-Making*, 68, 158-171.
- Xu, H. (2020). Development and initial validation of the constructivist beliefs in the decision-making scale. *Journal of Career Assessment*, 28 (2), 303-319.
- Yaoshan, I. LL., Hazler, R. J., y Trusty, J. (2017). Relational self-construal as a moderator of social support in career decision-making. *The Career Development Quarterly*, 65 (1), 44-56.
- Yayla, A., y Bacanlı, F. (2011). An examination of the relationships between career development and decision-making styles of 8<sup>th</sup> grade students. *Elementary Education On-Line*, 10 (3), 1148-1159. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1582>.
- Young, G., y Suri, G. (2020). Emotion regulation choices: a board examination of external factors. *Cognition & Emotion*, 34 (2), 242-261.
- Yun-Jeong, S., y Kevin, R. K. (2015). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *The Career Development Quarterly*, 63 (4), 291-305.
- Yun-Jeong, S., y Ji-Jeon. L. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: sex, socioeconomic status (SES), classic, modern sexism, and locus control. *Journal of Career Assessment*, 26 (2), 322-337.
- Zeelenberg, M., Nelissen, R. M. A., Brengelms, S. H., y Pieters, R. (2008). On emotion specificity in decision-making: Why feeling is for doing? *Judgment and Decision Making*, 3, 18-27.
- Zhand, H., y Huang, H. (2018). Decision-making self-efficacy mediates the peer support career exploration relationship. *Social Behavior and Personality*, 46 (3), 485-498. Doi: 10.2224/sbp.6410.
- Zhenliang, L., Tiantian, L., y Shoukuan, M. (2017). Mental accounting in decision-making for self-versus others. *Journal of Neuroscience*, 10 (2-3), 59-80.



- Zhou, J. (2014). Emotional Intelligence and Career Decision-Making Self-efficacy: National and gender differences. *Journal of Employment Counseling, 51*, 112-118.
- Zletz, J., y Joshi, P. (2005). Academic choice behaviour of high school students: Economic rationale and empirical evidence. *Economic of Education Review, 24*, 297-308.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counselling: A holistic approach* (7<sup>th</sup> ed.). Brooks/Cole.

## ANEXO 1. RECURSOS Y MATERIALES PRÁCTICOS PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

<b>LA TUTORÍA EN LOS PROCESOS DE E-A</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos</i> (Álvarez González y Bisquerra, 2012)</li> <li>- <i>Metodología de estudio en la educación secundaria</i> (Álvarez González, 2005b).</li> <li>- <i>Enseñar a aprender en la educación secundaria</i> (Monereo, 2010).</li> <li>- <i>Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria</i> (Coll, 2010).</li> </ul> <p><b>Webgrafía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aprender a aprender:</i> <a href="http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/aprende.html">http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/aprende.html</a></li> <li>- <i>Inteligencias múltiples:</i> <a href="http://www.inteligenciasmultiples.net/">http://www.inteligenciasmultiples.net/</a> <a href="https://es.pinterest.com/search/pins/?q=inteligencias%20múltiples&amp;rs=typed&amp;term_meta[]=inteligencias%7Ctyped&amp;term_meta[]=múltiples%7Ctyped">https://es.pinterest.com/search/pins/?q=inteligencias%20múltiples&amp;rs=typed&amp;term_meta[]=inteligencias%7Ctyped&amp;term_meta[]=múltiples%7Ctyped</a></li> <li>- <i>Test CHEA (Estilos aprendizaje)</i> <a href="https://www.daypo.com/chaea.html">https://www.daypo.com/chaea.html</a> <a href="http://eformacion.diputacionalicante.es/extra/chaea/">http://eformacion.diputacionalicante.es/extra/chaea/</a></li> </ul>
<b>LA TUTORÍA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad</i> (Riart, 2006).</li> <li>- <i>Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria</i> (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial, 2005).</li> <li>- <i>Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria</i> (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).</li> <li>- <i>Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva</i> (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha, 2007).</li> </ul> <p><b>Webgrafía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Recursos orientación y atención a la diversidad:</i> <a href="http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php/recursos/materiales-para-descargar1?limitstart=0">http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php/recursos/materiales-para-descargar1?limitstart=0</a></li> <li>- <i>Pinterest (atención a la diversidad)</i> <a href="https://es.pinterest.com/search/pins/?q=atenci%C3%B3n%20diversidad&amp;rs=remove">https://es.pinterest.com/search/pins/?q=atenci%C3%B3n%20diversidad&amp;rs=remove</a></li> <li>- <i>Sensibilización discapacidad, NEE, etc.:</i> <a href="http://eldepadeorientacion.blogspot.com.es/p/blog-page.html">http://eldepadeorientacion.blogspot.com.es/p/blog-page.html</a></li> </ul>
<b>LA TUTORÍA EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La madurez para la carrera en secundaria</i> (Álvarez González, 2007).</li> <li>- <i>La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16</i> (Álvarez González, et al. 2005, 6ª Ed.).</li> <li>- <i>El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo</i> (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).</li> <li>- <i>Conócete a ti mismo</i> (Álvarez-Justel, 2014).</li> <li>- <i>La orientación educativa y profesional en la educación secundaria</i> (Martín y Tirado (Coords.), 1997).</li> <li>- <i>Encuentra tu elemento.</i> (Robinson y Aronica, 2013).</li> </ul> <p><b>Webgrafía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Test de Orientación Profesional (herramienta GR).</i> Corominas, E. Álvarez González, M. y Bisquerra, R (2009). (<a href="https://www.educaweb.com/orientacion/intereses-profesionales/">https://www.educaweb.com/orientacion/intereses-profesionales/</a>)</li> <li>- <i>Proyecto Orión.</i> Hernández Franco, E. (2011). (<a href="http://www.upcomillas.es/myvip">http://www.upcomillas.es/myvip</a>)</li> <li>- <i>Recursos en internet para orientación académica y profesional</i> de Manuel Benito Blanco (<a href="http://sauce.pntic.mec.es/mbenit4/">http://sauce.pntic.mec.es/mbenit4/</a>)</li> </ul>

- *Educaweb*: <http://www.educaweb.com/>
- *Fundación Bertelsmann (Guía de Orientación)*  
<https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/guia-de-orientacion-profesional-coordinada-1/>
- *Recursos de Orientación (Junta Andalucía)*  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica/habilidades-gestion-carrera>
- *Pinterest (orientación académica y profesional)*  
[https://es.pinterest.com/search/pins/?q=orientacion%20acad%C3%A9mica%20profesional&rs=remove&term\\_meta\[\]=orientacion%7Ctyped&term\\_meta\[\]=acad%C3%A9mica%7Ctyped&term\\_meta\[\]=profesional%7Ctyped&remove\\_refine=y%7Ctyped](https://es.pinterest.com/search/pins/?q=orientacion%20acad%C3%A9mica%20profesional&rs=remove&term_meta[]=orientacion%7Ctyped&term_meta[]=acad%C3%A9mica%7Ctyped&term_meta[]=profesional%7Ctyped&remove_refine=y%7Ctyped)

### LA TUTORÍA EN LA PREVENCIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

- *Orientación, tutoría y educación emocional* (Bisquerra, 2012).
- *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria* (Pascual y Cuadrado, 2003).
- *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria* (Güell y Muñoz (Coords.), 2003).
- *Yo también puedo ser emocionalmente inteligente* (Álvarez-Justel, 2012).
- *Relación de programas de educación emocional* (Álvarez-Justel y Álvarez González, 2015).

#### Webgrafía:

- *Educación emocional propuestas tutoría secundaria* (Generalitat Valenciana).  
[http://www.ceice.gva.es/documents/161862987/162819504/edu\\_emocional.pdf/e91938bc-5230-4807-8343-52ba0dd5cd34](http://www.ceice.gva.es/documents/161862987/162819504/edu_emocional.pdf/e91938bc-5230-4807-8343-52ba0dd5cd34)
- *Programa TREVA (Técnicas de Relajación y Meditación en la Escuela)*.  
<http://www.programatreva.com/1.html>
- *Programa Ulises*. <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/173.pdf>  
(cuaderno del tutor) <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/172.pdf>  
(cuaderno del alumno)
- *Faros - Educación emocional (¿Cómo educar las emociones?)*  
[http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros\\_6\\_cast.pdf](http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf) /  
<http://faros.hsjdbcn.org/es/tema/educacion-emocional>
- *Pinterest (educación emocional)*  
[https://es.pinterest.com/search/pins/?q=educaci%C3%B3n%20emocional&rs=typed&term\\_meta\[\]=educaci%C3%B3n%7Ctyped&term\\_meta\[\]=emocional%7Ctyped](https://es.pinterest.com/search/pins/?q=educaci%C3%B3n%20emocional&rs=typed&term_meta[]=educaci%C3%B3n%7Ctyped&term_meta[]=emocional%7Ctyped)
- *Habilidades sociales*  
[https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser\\_persona\\_isegura67p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser_persona_isegura67p.pdf) (Ser persona y relacionarse. Primer ciclo ESO)  
[https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser\\_persona\\_iisegura66p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/ser_persona_iisegura66p.pdf) (ser persona y relacionarse. Segundo ciclo ESO)  
*Salud*  
Guía de salud y desarrollo personal. Gobierno de Navarra.  
<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/9C5E6501-4734-45BF-999B-12C14ABCFA69/0/Gu%C3%ADadeSaludparatrabajarconadolescentes.pdf>  
Educación para la salud (Fundadeps) <http://www.fundadeps.org/>
- *Valores*  
Cortos para trabajar valores  
<http://www.educacionrespuntocero.com/recursos/familias-2/cortometrajes-educar-en-valores/16455.html>  
Cuaderno intercultural <http://www.cuadernointercultural.com/>

**ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA****ESCALA DE TOMA DE DECISIONES DE LA CARRERA EN SECUNDARIA****(ETDC-S)**

Centro:..... Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:..... Género:..... Estudios de los padres  
 (primarios, graduado escolar, FP, Bachiller, universitarios, otros):.....

A continuación, encontrarás algunas frases. Lee atentamente e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. de acuerdo con la siguiente puntuación:

0.... 1.... 2...3.... 4.... 5.... 6.... 7.... 8.... 9.... 10...

Completamente

Completamente

en desacuerdo

de acuerdo

1. Tengo en cuenta mis emociones cuando tomo una decisión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuando tomo una decisión controlo las emociones como la ansiedad y el miedo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Estoy decidido para tomar una decisión sobre estudios y profesión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Cuando tomo una decisión tengo confianza en mí mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Cuando tengo que tomar una decisión pido consejo a mi familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Entiendo claramente la decisión que tengo que tomar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Busco información sobre las diferentes alternativas de estudios y profesión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Cuando estoy nervioso ante una decisión sé cómo tranquilizarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Evalúo si las alternativas son apropiadas a mis capacidades, valores e intereses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Siento que mi familia apoya mi decisión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Cuando tomo una decisión sé justificarla sin enfadarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Antes de tomar una decisión sobre estudios o profesión, primero me informo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Sé cambiar mi decisión, si me equivoco	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al tutor/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Cuando necesito ayuda en mi toma de decisiones acudo al orientador/a (psicopedagogo/a) del centro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración

## ESCALA DE ESTILOS DE DECISIÓN VOCACIONAL (EDV)

**Versión reducida de I. Ardit y P. Rivas (1989)**

Centro:.....Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:.....Género:.....

Esta escala trata sobre la forma en que tomas decisiones sobre cuestiones que te afectan o interesan. A continuación, encontrarás algunas frases. Lee atentamente e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. de acuerdo con la siguiente puntuación:

0... 1... 2...3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10...

	0	Completamente en desacuerdo				Completamente de acuerdo					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tomo las decisiones de forma bastante creativa, siguiendo mi propia intuición	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Raramente tomo una decisión importante sin reunir toda la información que puedo encontrar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. A menudo tomo una decisión que es correcta para mí, sin entender por qué la he tomado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Me gusta enterarme tanto como pueda sobre las posibles consecuencias de una decisión antes de tomarla	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Cuando tomo una decisión es importante para mí lo que mis amigos piensen sobre ella	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Cuando tomo una decisión confío en mis sentimientos y reacciones interiores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. A menudo tomo decisiones basándome en lo que otras personas piensan, antes que en lo que a mí realmente me gustaría hacer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Cuando necesito tomar una decisión, me tomo mi tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Me parece que necesito mucho estímulo y apoyo de otros, cuando tengo que tomar una decisión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. No tomo decisiones apresuradamente, porque quiero estar seguro de que tomo decisiones correctas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Una decisión es correcta para mí, si emocionalmente me satisface	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. No tengo mucha confianza en mí habilidad para tomar decisiones correctas, así que generalmente confío en las opiniones de los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración

### ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ALUMNADO DE SECUNDARIA

**(Versión reducida y adaptada del Inventario de autoconcepto en el medio escolar de García, 1995)**

Centro:.....Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:.....Género:.....

A continuación, encontrarás algunas frases. Lee atentamente e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. de acuerdo con la siguiente puntuación:

0..... 1..... 2.....3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10

	Completamente en desacuerdo					Completamente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Hago muchas cosas mal											
2. A menudo el profesor me llama la atención sin razón											
3. En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo											
4. Mis padres están contentos con mis notas											
5. Mis padres me exigen demasiado en los estudios											
6. Me pongo nervioso cuando tenemos examen											
7. Pienso que soy un chico/a listo/a											
8. Creo que tengo un buen número de buenas cualidades											
9. Soy bueno/a en las diferentes asignaturas del curso											
10. Muchos de mis compañeros/as dicen que soy torpe para los estudios											
11. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a											
12. Me siento inclinado/a a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.											

Muchas gracias por tu colaboración

## ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO (*Perceived Stress Scale (PSS-10)*).

### Adaptación de Remor y Carrobles (2001)

Centro:.....Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:.....Género:.....

**Las preguntas en esta escala hacen referencia a tus sentimientos y pensamientos durante el último mes. En cada caso, por favor indica con una "X" cómo te has sentido o has pensado en cada situación.**

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de nunca, casi nunca, de vez en cuando, a menudo, muy a menudo, en las siguientes situaciones problemáticas, marcando con una X el número:

0..... 1..... 2.....3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10

	Completamente en desacuerdo					Completamente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado afectado/a por algo que ha ocurrido inesperadamente?											
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes en tu vida?											
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido nervioso/a o estresado/a?											
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado seguro/a sobre tu capacidad para manejar tus problemas personales?											
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?											
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer?											
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia has podido controlar las dificultades de tu vida?											
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido que tenías todo bajo control?											
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control?											
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?											

Muchas gracias por tu colaboración



## SUBESCALA DE AUTOCONFIANZA EN LA TOMA DE DECISIONES

### Adaptación de Carbonero y Merino (2003)

Centro:..... Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:.....Género:.....

A continuación, encontrarás algunas frases. Lee atentamente e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. de acuerdo con la siguiente puntuación:

0..... 1..... 2.....3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10

Completamente  
en desacuerdo

Completamente  
de acuerdo

1. Normalmente, las decisiones que tomo en el campo de mi futuro académico y profesional son acertadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Confío en mis preferencias profesionales a la hora de decidirme profesionalmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Cuando tengo que tomar decisiones difíciles, me desanimo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Cuando tomo decisiones, procuro ver el lado positivo de las cosas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Normalmente, no soy consciente de mis debilidades cuando tomo decisiones importantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Cuando tengo que tomar una decisión difícil, procuro retrasar la decisión final	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Cuando tengo que decidir, la opinión de los demás me influye más que la mía	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Puedo equivocarme al tomar decisiones, pero intento hacerlo lo mejor posible	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Me suelo arrepentir de las decisiones que he tomado previamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Cuando tengo que tomar una decisión, no soy consciente de mis posibilidades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración

## SUBESCALA DE CONDUCTA EXPLORATORIA

### Adaptación de Carbonero y Merino (2003)

Centro:.....Curso:.....  
 Grupo:..... Edad:.....Género:.....

A continuación, encontrarás algunas frases. Lee atentamente e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. de acuerdo con la siguiente puntuación:

0..... 1..... 2.....3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10

	Completamente en desacuerdo					Completamente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente											
2. No confío en los resultados de la búsqueda que he realizado para obtener información ocupacional											
3. No considero más de una profesión cuando me tengo que decidir vocacionalmente											
4. Para decidirme profesionalmente, es fundamental estar bien informado/a											
5. Las sesiones de tutoría dedicadas a la orientación de estudios y profesión, no me resultan muy interesantes											
6. A veces dedico tiempo a informarme de las profesiones con más salidas laborales											
7. Si buscara trabajo para entrar en una empresa, antes obtendría información sobre esa empresa											
8. El estar bien informado/a es fundamental en esta vida											
9. Antes de opinar sobre algo, me gusta estar bien informado/a											
10. Tengo intención de pedir información a un profesional en ejercicio de la profesión que me interesa.											

Muchas gracias por tu colaboración

**CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, SUS SENSACIONES Y CREENCIAS  
(Elaboración propia)**

Centro:.....Curso:.....  
Grupo:..... Edad:.....Género:.....

**Contesta a las siguientes cuestiones:**

*¿Qué crees que necesitarías para hacer una adecuada toma de decisiones de estudios o profesión?*

*¿Qué papel está jugando el tutor/a y la familia en tu toma de decisiones académica y profesional?*

Sería interesante que los tutores en las sesiones de tutoría pudiesen dedicar un tiempo para trabajar la toma de decisiones, porque.....

*¿Puedes describir cuál es tu estado de ánimo en estos momentos para afrontar tu toma de decisiones académica y profesional?*