



EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES: COMPARATIVA ENTRE PAÍSES EUROPEOS

THE ROLE OF FAMILIES IN THE ACADEMIC AND PROFESSIONAL DECISION- MAKING PROCESS:

COMPARISON BETWEEN EUROPEAN COUNTRIES

Cristina Ceinos-Sanz

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de
Pedagogía y Didáctica. Santiago de Compostela, España

Miguel-Anxo Nogueira-Pérez¹

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de
Pedagogía y Didáctica. Santiago de Compostela, España

Esther Vila-Couñago

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de
Pedagogía y Didáctica. Santiago de Compostela, España

RESUMEN²

Los procesos de toma de decisiones académico-profesionales adquieren una importancia trascendental en la etapa adolescente. En dichos procesos son múltiples los factores influyentes, entre los cuales destaca la familia, que puede llegar a actuar como recurso reforzador o como barrera obstaculizadora de la decisión. El objetivo de este estudio se centra en conocer el rol de las familias en la toma de decisiones académico-profesionales de los adolescentes, estableciendo una

¹ Correspondencia: Miguel-Anxo Nogueira-Pérez. Correo-e: miguelanxo.nogueira@usc.es

² Fuente de financiación: Proyecto Erasmus+ Crucial Impacts on Career Choices -CICC- (2018-1-CZ01-KA204-048094).

comparativa entre cinco países europeos. Para ello, se realizó un estudio descriptivo-comparativo basado en un método cuantitativo a partir de un cuestionario diseñado para la recogida de información. La muestra estuvo constituida por 283 padres/madres, tutores/as o representantes legales de cinco países europeos, seleccionados a través de un muestreo por accesibilidad. Los resultados revelan semejanzas y diferencias en lo que respecta al rol desempeñado por las familias en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales de los adolescentes. Destaca la responsabilidad atribuida y el importante papel que desempeñan en la orientación académico-profesional de sus hijos/as. De manera general, consideran su preparación como adecuada para acometer esta tarea, a pesar de la existencia de factores que dificultan su intervención, siendo la búsqueda de información una de las tareas afrontadas por la mayoría de las familias. Con base en estos resultados, queda de manifiesto la necesidad de plantear líneas de intervención orientadora con las familias para lograr una implicación efectiva en el proceso de toma de decisiones de sus hijos e hijas.

Palabras clave: desarrollo de la carrera; toma de decisiones; adolescencia; familia; orientación académico-profesional.

ABSTRACT

Academic and professional decision-making processes take on transcendental importance during adolescence. In these processes, there are multiple influential factors, among which the family stands out, which can act as a reinforcing resource or as a barrier hindering the decision. The aim of this study is to understand the family's role in the academic and professional decision-making of youngsters, establishing a comparison between five European countries. To do so, a descriptive-comparative study was carried out based on a quantitative method using a designed questionnaire to collect information. The sample was formed by 283 parents, guardians or legal representatives from five European countries, selected through accessibility sampling. The results reveal similarities and differences regarding the role played by families in the academic and professional decision-making process of adolescents. The responsibility they take and the important role they play in the academic and professional guidance of their children are highlighted. In general, they consider their preparation to be adequate to undertake this task, despite the existence of factors that hinder their intervention, with the search for information being one of the tasks faced by most families. Based on these results, there is a need to propose intervention lines with families to achieve effective involvement in the decision-making process of their sons and daughters.

Key Words: career development; decision making; youngster; family; academic and professional guidance.

Cómo citar este artículo:

Ceinos-Sanz, C., Nogueira-Pérez, M. A. y Vila-Couñago, E. (2025). El papel de las familias en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: Comparativa entre países europeos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 46-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.43174>

Introducción

La toma de decisiones para la carrera en la adolescencia es clave en la vida de una persona, ya que el alumnado, en dicha etapa evolutiva, entre otros aspectos, ha de afrontar constantes procesos de toma de decisiones, así como la configuración de su proyecto personal y profesional. Es por lo que, en la adolescencia, son diversas las transiciones a afrontar, cobrando mayor relevancia, en este trabajo, las académicas y formativas, por lo que la educación obligatoria y postobligatoria es relevante en lo que a la toma de decisiones se refiere, ya que estas, de acuerdo con Sánchez (2017), a pesar de no poseer un carácter definitivo, determinarán su futuro profesional y contribuirán a la configuración de valores, intereses y actitudes esenciales ante la vida y el trabajo.

Por otra parte, de acuerdo con la literatura existente (Chacón y Moso, 2018; Cortés y Conchado, 2012; Rodríguez et al., 2016; entre otros), destaca la existencia de múltiples factores, de índole diversa, que pueden influir en la elección académico-profesional de los adolescentes. Dichos condicionantes, de acuerdo con Chacón y Moso (2018), pueden clasificarse como determinantes individuales y contextuales, existiendo, dentro de estos últimos, distintos entornos de socialización (Fernández-García et al., 2016), que ejercen su influencia en las distintas decisiones a adoptar por los adolescentes, cuyo influjo condiciona y/o puede condicionar las aspiraciones personales y las elecciones académicas. Por tanto, dichos condicionantes pueden llegar a actuar, en consecuencia, como barrera, como refuerzo o como apoyo de la decisión manifestada (Cortés y Conchado, 2012; Fernández-García et al., 2016).

En este sentido, tomando como referente diversas investigaciones realizadas en España respecto a la delimitación de los condicionantes (Álvarez-Justel, 2019; Cortés y Conchado, 2012; Chacón y Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2017; Fernández-García et al., 2016; Rodríguez et al., 2016; Ruiz y Santana, 2018), destacan la existencia de factores sociales, pedagógicos, psicológicos y familiares como aspectos a considerar en el proceso de toma de decisiones, así como el influjo que estos puedan tener.

De la diversidad de condicionantes existentes, sobresale uno de ellos por su relevancia en este trabajo, así como por ser objeto de estudio en el contexto español en los últimos años (Álvarez-Justel, 2024b; Cortés y Conchado, 2012; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2017; Fernández-García et al., 2016), el cual pone de relieve cómo el papel de los padres/madres sigue siendo, en la mayoría de los casos, clave en la toma de decisiones académico-profesionales de sus vástagos, por lo que la influencia familiar sobre el proyecto de vida de los hijos/as es inevitable. Por otra parte, en un estudio coordinado por el Foro de Investigación Periodística Educa20.20 (Educa20.20-Sigmados, Fundación AXA, 2019) se trató de averiguar, a través de una encuesta dirigida a 19.000 familias, entre otros aspectos, qué estudios quieren las familias para sus hijos/as y cómo les orientan a la hora de indagar sobre su futuro profesional.

A la vista de lo expuesto y tomando en consideración la revisión sistemática de Martínez et al. (2022) se concluye que el contexto nuclear (aquel al que pertenecen los progenitores y hermanos/as) y el extenso (formado por otros familiares: abuelos/as, tíos/as...), junto con el social (en el que se encuentran los grupos de iguales o amistades) constituyen los dos factores de mayor impacto en los procesos de toma de decisiones académico-profesionales en la etapa de Educación Secundaria. Así mismo, en el estudio de Álvarez-Justel (2024a), el alumnado -tanto de ESO como de Bachillerato- reconoce el importante papel de la familia en este proceso, al tiempo que percibe que cuenta con un mayor apoyo por parte de la familia que del personal docente y orientador del centro. Resultados como los apuntados se reiteran en investigaciones anteriores como las de Rodríguez et al. (2016), que incidían en la mayor importancia del papel de las familias frente a otros apoyos como el profesorado o el grupo de iguales.

Complementariamente, en lo que respecta a otros estudios llevados a cabo a nivel europeo, estos presentan resultados similares a los obtenidos en España. Los estudios de Drahoňovská y

Eliášková (2011) en la República Checa o los de Pappas y Kounenou (2011) en Grecia obtienen resultados que reflejan la influencia de la familia en la toma de decisiones, principalmente, de los progenitores; al igual que Oomen (2016), quien indica que las familias pueden o no ser siempre conscientes del alcance de la influencia que ejercen, además de proponer, desde un enfoque europeo, modelos de implicación familiar (Oomen, 2020) a partir de sus estudios realizados en Países Bajos (Oomen, 2018). Por su parte, en Inglaterra, Hanson y Clark (2019) inciden en la importancia de los y las profesionales de la orientación, destacando, también, cómo la familia y amistades parecen ejercer una influencia significativa en las decisiones de la gente joven sobre su futuro. Sin embargo, un punto interesante planteado por la investigación inglesa y danesa es que las familias son conscientes de su falta de conocimientos y reconocen que carecen de una visión general de los distintos programas educativos. Desean apoyar a sus hijos/as en su elección y transición educativa, pero su capacidad depende, en gran medida, de su propia formación y experiencia (Barnes et al., 2020; Juul y Pless, 2018).

A un tiempo, debe mencionarse la existencia de estudios previos, centrados en el análisis de las verbalizaciones expresadas por padres/madres de Educación Secundaria acerca de las elecciones académicas de sus hijos/as con el propósito de examinar qué factores influyen en su proceso de decisión vocacional (Fernández García et al., 2016). De dichos trabajos, se desprende que las familias están muy implicadas en la toma de decisiones, si bien respetan las elecciones de sus hijos/as, concluyendo que el “apoyo parental” es más importante que el factor “acción parental”, resultado que sugiere que mostrar interés y proporcionar apoyo a los planes académicos facilita el desarrollo de la carrera (Keller y Whiston, 2008). No obstante, padres y madres, a pesar de la autonomía concedida a sus hijos/as en su toma de decisiones académicas, aprecian, en algunos casos, que no siempre muestran madurez, interviniendo en las elecciones (Fernández-García et al., 2017), pudiendo afectar al desarrollo de su independencia al respecto (Ahn et al., 2023; Liu et al., 2023).

Otras investigaciones internacionales sugieren que el apoyo de los padres/madres puede mejorar las aspiraciones profesionales, la autoeficacia, la toma de decisiones y las expectativas profesionales de los jóvenes, lo que, a su vez, favorece el desarrollo de habilidades de empleabilidad (Çelik, 2019; Pratama y Muttaqin, 2024; Ulrich et al., 2018).

En definitiva, las metas, los intereses y la toma de decisiones profesionales, no solo están influenciadas por la cognición y las experiencias de los individuos, sino también por la acción de los factores contextuales (Međugorac et al., 2020). El apoyo percibido desde los diferentes contextos mejora la confianza en el proceso de toma de decisiones profesionales y promueve las habilidades de adaptabilidad en la juventud (Hlad'o et al., 2020; Liu et al., 2023). En particular, el apoyo de padres y madres (por ejemplo, prestando asistencia instrumental, modelado relacionado con su propia carrera profesional, estímulo verbal y apoyo emocional), además de reforzar la confianza (Ahn et al., 2023; Álvarez-Justel, 2024a; Pratama y Muttaqin, 2024; Santana et al., 2023), permite que los y las adolescentes se preocupen por sus carreras y cultiven más la curiosidad sobre sus trayectorias profesionales ya desde una edad temprana (Liang et al., 2020; Söner y Gültekin, 2024).

Es por ello que, en un contexto como el descrito, el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices* -CICC- (2018-1-CZ01-KA204-048094) se centró en identificar y comprender los factores influyentes en la toma de decisiones académico-profesionales realizadas por jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años en el contexto europeo, derivándose de esta investigación la existencia de similitudes y diferencias en la forma en la que los jóvenes y sus familias abordan las decisiones académico-profesionales, al tiempo que los resultados manifiestan el importante papel que desempeña la familia (Moore et al., 2021).

Por tanto, a partir de este marco referencial, el objetivo general del presente estudio se centra en conocer el rol de las familias en la toma de decisiones académico-profesionales de los/as adolescentes, estableciendo una comparativa entre cinco países europeos: España, Dinamarca, Grecia, Reino Unido y República Checa, con el fin último de contribuir a que las acciones de orientación y los profesionales encargados afronten esta área emergente para lograr que jóvenes y

familias aprovechen al máximo sus oportunidades reales. Al respecto se apunta que la realización de un análisis comparativo entre los diferentes países participantes permite identificar similitudes y diferencias en función de factores socioculturales, económicos y educativos, contribuyendo a proporcionar una visión más amplia sobre cómo las prácticas familiares condicionan las elecciones académico-profesionales de la juventud. En consecuencia, los objetivos de carácter específico formulados son los siguientes:

- Identificar los agentes responsables de la orientación para la carrera de los/as adolescentes según la visión de las familias.
- Analizar la utilidad de las conversaciones académico-profesionales mantenidas entre familias y adolescentes como recurso de apoyo en el proceso de toma de decisiones de la carrera.
- Identificar los recursos empleados y actividades realizadas por los progenitores/as o tutores/as legales en la búsqueda de información para la toma de decisiones académico-profesionales de sus hijos/as.
- Determinar y comprender el nivel de preparación percibido por las familias para apoyar a sus hijos/as en las decisiones académico-profesionales.
- Conocer la valoración que hacen las familias sobre la orientación académico-profesional existente como apoyo en el proceso de toma de decisiones de sus hijos/as.

Método

Se trata de un estudio descriptivo-comparativo (Mateo, 2004) basado en un método cuantitativo a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, donde se empleó un diseño mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell y Plano, 2018), conformado por una primera fase de naturaleza cuantitativa (con encuestas a alumnado y a familias) y una segunda fase cualitativa (con grupos de discusión de estudiantes y *research circles* con profesionales de la orientación). En concreto, este estudio se circunscribe a algunas de las preguntas recogidas en las encuestas realizadas a las familias en la primera fase del proyecto.

Muestra

La muestra está constituida por 283 padres/madres, tutores/as o representantes legales, seleccionados a través de un muestreo por accesibilidad. El criterio para formar parte de la muestra era tener hijos o hijas con edades comprendidas entre los 12 y 16 años matriculados en estudios obligatorios o postobligatorios. La mayor parte son mujeres (76%), mientras que un 22.3% son hombres. Un 0.7% señala otro género y un 1.1% prefiere no decirlo. Su media de edad es de 46.5 años (DT=5.03). En cuanto a la distribución de la muestra según el país de residencia, un 22.6% de progenitores pertenecen a España, un 20.8% a República Checa, un 15.2% a Reino Unido, un 27.6% a Dinamarca y un 13.8% a Grecia.

Instrumentos y/o técnicas

Cada uno de los cinco países socios realizó una revisión de la literatura existente que proporcionó evidencia sobre las influencias y apoyos en la toma de decisiones académico-profesionales de los jóvenes. A partir de esta revisión, el equipo del International Centre for Guidance Studies (iCeGS) de la Universidad de Derby se encargó de la construcción de la primera versión del cuestionario, valorada, posteriormente, por todos los miembros del proyecto a modo de juicio de expertos (contando con especialistas de orientación académico-profesional y de metodología de investigación), quienes aportaron mejoras en su redacción y contenido, lo que contribuyó a la validez del instrumento. Se atendió a las diferencias en el lenguaje empleado en los distintos países respecto a cuestiones relacionadas, fundamentalmente, con las etapas educativas y los tipos de centros. El cuestionario dirigido a las familias quedó conformado por 28 ítems, organizados en diversos bloques temáticos relativos a datos sociodemográficos, influencias percibidas en las decisiones, apoyos recibidos desde la escuela, apoyos desde la comunidad y apoyo facilitado desde el entorno familiar en la toma de decisiones académico-profesionales de los hijos/as. El cuestionario también incorporó información específica sobre las finalidades de la investigación y el organismo responsable (iCeGS), la política de protección de datos, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de resolución de dudas y el consentimiento informado.

En este trabajo se emplean, fundamentalmente, las preguntas relacionadas con el apoyo familiar en la toma de decisiones académico-profesionales. La mayoría son preguntas cerradas en las que se responde con “Sí”, “No” o “No estoy seguro/a” o bien se presenta una lista amplia con diferentes alternativas de respuesta, por ejemplo, sobre agentes responsables de la orientación académico-profesional o sobre recursos utilizados para la búsqueda de información. También se utilizan escalas de valoración con cinco puntos, por ejemplo, desde 1 “no lo estoy en absoluto” y 5 “estoy completamente preparado”. Además, se incluye también una pregunta abierta para recoger las explicaciones de los/as progenitores/as sobre la preparación percibida para apoyar a sus hijos/as en la toma de decisiones académico-profesionales.

Procedimiento

Se partió de la versión inglesa del instrumento diseñado y el personal investigador de cada país realizó la traducción a su idioma nativo. El cuestionario fue aplicado de forma online -a través de Google Forms-, contando con dos meses para la recogida de información. Se utilizaron distintas modalidades de distribución del cuestionario: envío por correo electrónico institucional a centros educativos, difusión en redes profesionales de orientación académico-profesional y, también, a través de redes informales de asociaciones de familias.

Las respuestas fueron traducidas al español y se fusionaron en un único archivo Excel. Los datos fueron importados al software estadístico IBM SPSS. Se realizaron análisis descriptivos -porcentajes (%), medias (M), medianas (Md) y desviaciones típicas (DT)- y contrastes de hipótesis para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$). Dado el incumplimiento del supuesto de normalidad en los datos provenientes de las variables dependientes cuantitativas, se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para comparar las respuestas de los cinco países. Complementariamente, se calculó el estadístico épsilon al cuadrado (E_R^2) que informa de un tamaño del efecto global, oscilando sus valores entre 0 y 1 (Tomczak y Tomczak, 2014). En el caso de variables nominales, se aplicó la prueba Chi cuadrado (χ^2) y, paralelamente, como medida de tamaño del efecto, se calculó el coeficiente V de Cramer –al disponer de variables que presentan más de dos categorías–, cuya interpretación se realizó de acuerdo con los criterios propuestos por la literatura especializada (Cohen, 1988; Rea y Parker, 2014).

En la pregunta abierta sobre la preparación percibida de las familias, se analizaron las respuestas de 120 sujetos: 25 de España, 27 de República Checa, 26 de Reino Unido, 25 de Dinamarca y 17 de Grecia. En el análisis participaron tres investigadores/as y se siguió el procedimiento propuesto por Miles et al. (2014), realizando dos ciclos de codificación, con base en un criterio temático. Primeramente, cada investigador/a por separado realizó un análisis centrado en etiquetar de forma concreta los fragmentos de la información (esto es, unidades con significado) y, a continuación, otro análisis orientado a agrupar dichos códigos en categorías más amplias. Posteriormente, los tres investigadores/as pusieron en común su trabajo de análisis y acordaron una estructura unificada y comprensiva de categorías -con sus correspondientes subcategorías-, de modo que se ajustase pertinentemente a los datos y recogiese la complejidad de la realidad estudiada. Se identificaron tres grandes categorías: 1) Aspectos por los que padres/madres se sienten preparados/as para apoyar las decisiones de sus hijos/as; 2) Dificultades para ayudar en la toma de decisiones; y 3) Muestras de apoyo, respeto y confianza en las decisiones de sus hijos/as. Se realizó el cómputo de citas para cada categoría y subcategorías, de forma general y según el país. En la presentación de los resultados, se incluyen citas textuales de las personas participantes para ilustrar la categorización elaborada. Cada cita va acompañada de un código identificativo que alude al país de residencia (E=España, RC=República Checa, RU=Reino Unido, D=Dinamarca y G=Grecia) y a la numeración del sujeto en cada país.

Resultados

Agentes responsables de la orientación académico-profesional

Existe un acuerdo generalizado en entender que la orientación para la carrera es responsabilidad de los/as progenitores/as (86.5%) y de la escuela (80.8%). Los porcentajes atribuidos a otros agentes son mucho más bajos, como a la familia extensa (16.2%), al grupo de amistades (9%) y a otros miembros significativos de la comunidad (7.5%); incluso, un 4.9% de las personas participantes señala la opción “no estoy seguro/a”.

Sin embargo, atendiendo al país de residencia (Tabla 1), se observan diferencias estadísticamente significativas en la responsabilidad atribuida a la familia extensa, a las amistades y a los miembros de la comunidad, donde Reino Unido destaca con un porcentaje más alto que el resto de los países analizados. Así mismo, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la responsabilidad otorgada a la escuela, pero, en esta ocasión, se identifica un patrón de respuestas contrario al anterior: las familias de Reino Unido son las que no le atribuyen responsabilidad a la institución escolar, en contraste con los altos porcentajes alcanzados en los demás países, sobre todo en Grecia y España.

Tabla 1

Porcentajes de agentes responsables de la orientación académico-profesional, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(4)$	p	V
Padres/madres	87.5%	92.9%	90.7%	85.9%	74.4%	7.089	0.131	0.163
Familia extensa	12.5%	9.5%	37.2%	12.8%	12.8%	17.019	0.002	0.253
Amistades	6.3%	0%	23.3%	9%	7.7%	15.461	0.004	0.241
Miembros significativos de la comunidad	9.4%	4.8%	23.3%	2,6%	0%	22.016	0.000	0.288
La escuela de su hijo/a	82.8%	69%	0%	74.4%	87.2%	12.896	0.012	0.220
No estoy seguro/a	4.7%	9.5%	0%	2.6%	10.3%	7.482	0.113	0.168

Fuente: Elaboración propia

Conversaciones sobre decisiones académico-profesionales

La mitad de los/as progenitores/as (51.7%) asegura que fueron sus hijos/as quienes iniciaron las conversaciones sobre las futuras opciones académico-profesionales. Por el contrario, un 34.5% de la muestra reconoce que fueron ellos/as mismos/as los/as responsables de sacar el tema, mientras que un 13.8% no lo recuerda. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre países (Tabla 2), si bien, en España, es donde se registra un menor porcentaje de respuesta en la iniciativa tomada por las familias en favor de la de los hijos/as.

Tabla 2

Porcentajes de responsables de iniciar las conversaciones, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Empezó mi hijo/a	57.9%	56.7%	53.1%	46.8%	44.4%	6.386	0.604	0.135
Empecé yo	23.7%	36.7%	37.5%	34%	44.4%			
No estoy seguro	18.4%	6.7%	9.4%	19.1%	11.1%			

Fuente: Elaboración propia

El 65.2% de las familias asegura que ha debatido con su hijo/a sobre alguna lección escolar o sobre actividades realizadas en el aula que hayan implicado pensar en sus decisiones académico-profesionales. El 28.8% no lo ha hecho y el 6.1% no está seguro de haberlo realizado. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre países (Tabla 3), aunque España, junto con Dinamarca, obtienen porcentajes ligeramente más bajos que el resto de los países analizados.

Tabla 3

Porcentajes de participantes que han debatido -o no- con sus hijos/as alguna lección escolar o actividades del aula, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	59.4%	71.4%	73.2%	60.3%	69.2%	7.760	0.457	0.121
No	29.7%	21.4%	24.4%	34.6%	28.2%			
No estoy seguro	10.9%	7.1%	2.4%	5.1%	2.6%			

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje de personas participantes (52.7%) que no ha mantenido con sus hijos/as conversaciones sobre sus decisiones académico-profesionales abordadas con un orientador/a es más bajo. Un 40.2% declara que sí lo ha hecho y un 7.1% no está seguro/a. En función del país, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas al respecto (Tabla 4), si bien las familias españolas son las que más han mantenido este tipo de conversaciones con una diferencia de 18 puntos porcentuales con respecto a Grecia.

Tabla 4

Porcentajes de participantes que han mantenido -o no- conversaciones sobre lo abordado con el personal orientador, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

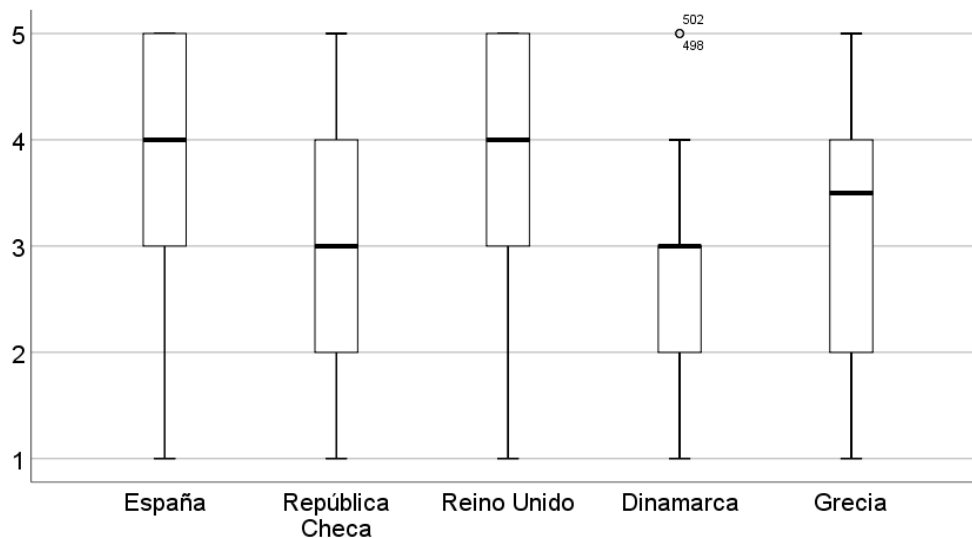
	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	46.9%	41.4%	39.5%	39.75	28.9%	6.735	0.566	0.109
No	43.8%	50%	51.2%	56.4%	65.8%			
No estoy seguro	9.4%	8.6%	9.3%	3.8%	5.3%			

Fuente: Elaboración propia

Para las familias que ofrecen una respuesta afirmativa (n=113), la utilidad que le atribuyen a esta actividad para ayudar a sus hijos/as a pensar en su futuro se podría calificar de moderada (M=3.21, Md=3, DT=1.248), teniendo en cuenta que 1 se corresponde con “no es útil en absoluto” y 5 es “extremadamente útil”. No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas entre países ($H(4)=13.432$, $p=0.009$, $E_R^2=0.12$) y, en este sentido, se advierte que las familias españolas son las que valoran dicha actividad como más útil (M=3.76, Md=4, DT=1.091), seguida por Reino Unido (M=3.59, Md=4, DT=1.228) y Grecia (M=3.20, Md=3.50, DT=1.229), mientras que le otorgan una menor utilidad en República Checa (M=2.96, Md=3, DT=1.224) y sobre todo en Dinamarca (M=2.67, Md=3, DT=1.213). La Figura 1 muestra la distribución de las respuestas obtenidas para cada país.

Figura 1

Utilidad atribuida a las conversaciones entre progenitores e hijos/as sobre lo abordado con el personal orientador



Fuente: Elaboración propia

Además, la mayor parte de la muestra (71.9%) no ha mantenido con su hijo/a ninguna conversación sobre cuestiones académico-profesionales abordadas con personas de la comunidad, como pueden ser un líder religioso, un líder juvenil, su entrenador/a deportivo/a o su profesor/a de música. Tan sólo ha mantenido esta conversación un 18.5% de las familias, mientras que un 9.6% señala que no están seguras. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre países (Tabla 5), donde los/as progenitores/as de España y República Checa aseguran en mayor medida mantener este tipo de conversaciones con sus hijos/as.

Tabla 5

Porcentajes de participantes que han mantenido -o no- conversaciones sobre lo abordado con personas de la comunidad, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	29.7%	27.6%	18.6%	6.4%	10.5%	23.822	0.002	0.206
No	57.8%	65.5%	69.8%	88.5%	73.7%			
No estoy seguro	12.5%	6.9%	11.6%	5.1%	15.8%			

Fuente: Elaboración propia

Para las personas participantes que han respondido afirmativamente (n=52), la utilidad atribuida a esta actividad para ayudar a sus hijos/as a pensar en las decisiones académico-profesionales es más alta que la atribuida a la conversación con el personal orientador (M=3.51, Md=3, DT=1.007), sin que se adviertan diferencias estadísticamente significativas entre países (H(4)=5.639, p=0.228, $E_R^2=0.11$): España (M=3.79, Md=4, DT=0.918), República Checa (M=3.27, Md=3, DT=0.799), Reino Unido (M=3.88, Md=3.50, DT=0.991), Dinamarca (M=2.80, Md=3, DT=1.483) y Grecia (M=3.25, Md=3, DT=1.258). No obstante, las familias británicas y españolas lo valoran más positivamente que las danesas.

Búsqueda de información para apoyar las decisiones académico-profesionales de sus hijos/as

La mayoría de las familias (73.3%) sí ha buscado información para apoyar las decisiones de su hijo/a. Un 24.4% responde negativamente y el restante 2.3% indica que no recuerda si lo ha hecho o no. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre países (Tabla 6), destacando Dinamarca por albergar a las familias que menos han buscado información.

Tabla 6

Porcentajes de participantes que han buscado -o no- información, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	81.3%	81%	88.4%	53.8%	74.4%	26.535	0.001	0.223
No	17.2%	14.3%	11.6%	42.3%	25.6%			
No estoy seguro/a	1.6%	4.8%	0%	3.8%	0%			

Fuente: Elaboración propia

La mayor parte de padres y madres han involucrado a sus hijos/as en la búsqueda de información para la toma de decisiones académico-profesionales (70.9%), mientras que un 29.1% realizó la búsqueda solo/a. No se constatan diferencias estadísticamente significativas por países (Tabla 7), aunque se aprecia un porcentaje más alto en República Checa en lo que respecta a la búsqueda de información conjunta entre familias y adolescentes.

Tabla 7

Porcentajes de padres/madres que han buscado información con hijos/as o en solitario, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(4)$	p	V
Hice la búsqueda de información con mi hijo/a	68%	82.4%	67.6%	73.2%	63%	3.491	0.479	0.136
Hice la búsqueda de información solo/a	32%	17.6%	32.4%	26.8%	37%			

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los recursos utilizados para la búsqueda de información (n=195), el más empleado por las familias es Internet (88.7%). Con porcentajes mucho más bajos, un 36.1% de la muestra consultó folletos y libros y un 32% contactó con organizaciones para resolver sus dudas. Un 13.9% utilizó otros recursos tecnológicos como el correo electrónico y un 1.5% ha visitado una biblioteca. Un 10.3% señala otros recursos diferentes a los anteriores y un 4.6% no ha realizado ninguna investigación sobre este tema. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre

países (Tabla 8), salvo en lo relativo a utilizar recursos tecnológicos como el correo electrónico, donde Reino Unido y República Checa obtienen porcentajes superiores al 20%, mientras que Dinamarca y Grecia no superan el 5%, quedando situada España en una posición intermedia.

Tabla 8

Porcentajes de recursos utilizados para la búsqueda de información, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(4)$	p	V
Utilicé internet para buscar información	82.7%	91.2%	97.3%	90.5%	82.8%	5.944	0.203	0.175
Utilicé otros recursos tecnológicos como el correo electrónico	13.5%	20.6%	27%	4.8%	3.4%	12.171	0.016	0.250
Consulté folletos y libros sobre sus opciones	42.3%	38.2%	32.4%	35.7%	27.6%	2.066	0.103	0.724
Visité una biblioteca	1.9%	0%	5,4%	0%	0%	5.317	0.256	0.166
Me puse en contacto con organizaciones e hice preguntas	26.9%	29.4%	51.4%	21.4%	34.5%	9.333	0.053	0.219
Otro	5.8%	23.5%	8.1%	9.5%	6.9%	8.173	0.085	0.205
No he realizado ninguna investigación sobre este tema	7.7%	2.9%	0%	2.4%	10.3%	5.735	0.220	0.172

Fuente: Elaboración propia

Respecto a visitas o eventos del colegio, instituto, universidad o empresas relacionados con la orientación académico-profesional, algo más de la mitad de la muestra (55.1%) asegura haber asistido. Contrariamente, un 43.4% no ha participado en este tipo de actividades, mientras que el 1.5% no está seguro/a de haberlo hecho. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre países (Tabla 9), en donde despunta el alto porcentaje de familias que han asistido en República Checa a este tipo de eventos frente a la baja respuesta obtenida en Grecia.

Tabla 9

Porcentajes de asistencia a visitas o eventos del colegio, instituto, universidad o empresas, con prueba Chi cuadrado y coeficiente V de Cramer

	España	República Checa	Reino Unido	Dinamarca	Grecia	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	54.7%	73.8%	59.5%	60.3%	20.5%	30.572	0.000	0.240
No	42.2%	26.2%	40.5%	37.2%	79.5%			
No estoy seguro/a	3.1%	0%	0%	2.6%	0%			

Fuente: Elaboración propia

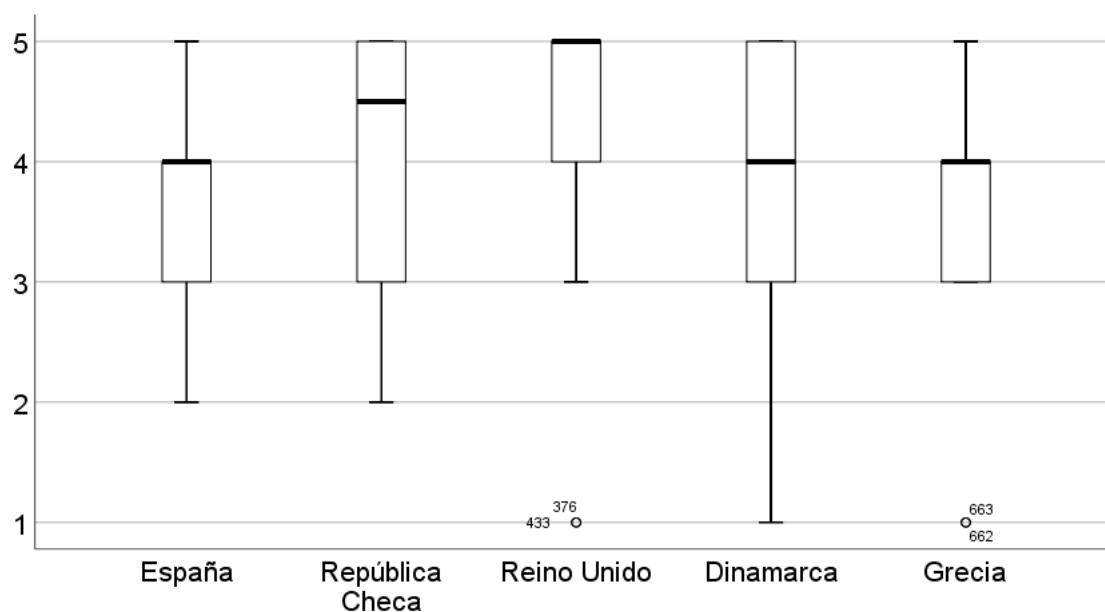
Aquellas familias que asistieron a eventos del colegio, instituto, universidad o empresas ($n=146$) le atribuyen una utilidad moderada para ayudar a pensar a sus hijos/as sobre las decisiones académico-profesionales ($M=3.52$, $Md=4$, $DT=1.179$), considerando que 1 se corresponde con “no es útil en absoluto” y 5 “es extremadamente útil”. No se observan diferencias estadísticamente significativas según los países ($H(4)=8.248$, $p=0.083$, $E_R^2=0.06$), aunque sí se aprecian valoraciones más altas en Reino Unido ($M=4.04$, $Md=4$, $DT=0.978$) y Grecia ($M=4$, $Md=4$, $DT=1.069$) que en República Checa ($M=3.42$, $Md=3$, $DT=1.336$), España ($M=3.40$, $Md=4$, $DT=1.193$) y Dinamarca ($M=3.33$, $Md=3$, $DT=1.117$).

Preparación para apoyar a sus hijos/as en las decisiones académico-profesionales

Por lo general, los/as progenitores/as se sienten bien preparados para apoyar a sus hijos/as en las decisiones académico-profesionales ($M=3.94$, $Md=4$, $DT=1.054$), teniendo en cuenta que 1 se corresponde con “no lo estoy en absoluto” y 5 “estoy completamente preparado”. No obstante, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del país ($H(4)=10.977$, $p=0.027$, $E_R^2=0.06$), donde las familias de Reino Unido ($M=4.22$, $Md=5$, $DT=1.128$), República Checa ($M=4.10$, $Md=4.50$, $DT=1.029$) y Dinamarca ($M=4$, $Md=4$, $DT=1.123$) se perciben mejor preparadas que las de España ($M=3.74$, $Md=4$, $DT=0.860$) y las de Grecia ($M=3.59$, $Md=4$, $DT=1.047$). La Figura 2 ilustra estos patrones de respuesta diferenciados sobre la autopercepción de su preparación.

Figura 2

Grado de preparación percibida por los/as progenitores/as para apoyar a sus hijos/as en las decisiones académico-profesionales



Fuente: Elaboración propia

En el análisis de contenido efectuado sobre la pregunta abierta relativa a factores que explican la adecuada preparación percibida para apoyar las decisiones de sus hijos/as, se identificaron 75 citas. Destacó como aspecto central el hecho de desarrollar un trabajo relacionado con la orientación académico-laboral (21 citas), en donde Reino Unido acumuló el mayor número de citas (concretamente, 14). El haberse informado previamente (16 citas) también fue un motivo destacado por el cual se han sentido preparados/as, poniendo de manifiesto el tiempo y esfuerzo que ha

conllevado: “He estado investigando opciones mucho antes de que llegara el momento” (RU12), “Hago el esfuerzo de informarme sobre las opciones de carrera y ayudar a mi hija a encontrar la información que necesita” (RU38). Así mismo, se explicita la naturaleza procesual del desarrollo de la carrera que cabe gestionar desde edades tempranas y que exige un compromiso por parte de los progenitores/as para ofrecerles a sus hijos/as la mejor atención posible: “A intervalos, en el pasado, había mencionado preocupaciones similares en menor escala, así que me aseguré de tener las respuestas adecuadas” (G29). Además, de forma más mayoritaria, se distingue una práctica autónoma de búsqueda de información empleando Internet, “Sabía que Internet estaba disponible para ayudarnos a obtener más información (RU37)” y, por otra parte, una práctica menos frecuente buscando información, de modo presencial, en otro tipo de servicios de orientación:

No dejamos nada al azar. Buscamos asesoramiento sobre los requisitos previos para la futura profesión en el centro de asesoramiento y visitamos a un orientador profesional. Hablamos con el niño y visitamos la feria de educación. En la escuela, hicimos visitas a empresas, a la oficina de empleo, etc. (RC18).

Así mismo, se alude a la experiencia laboral acumulada (12 citas) y a la formación cursada (9 citas) como factores que ayudan a sentirse con la preparación necesaria para apoyar las decisiones de sus hijos/as.

Tuve una infancia difícil sin apoyo, así que tuve que volver a la escuela como adulto y graduarme en la universidad a los 40 años [...]. Ahora tengo dos títulos de grado y mucha formación de posgrado y dirijo una exitosa clínica de psicoterapia, así que traslado todo este conocimiento a mis hijos y los apoyo en cada paso del camino (RU41).

Las conversaciones producidas entre progenitores e hijos/as en las que valoran conjuntamente los futuros estudios y profesiones también es una actividad que contribuye a que los/as progenitores se sientan preparados/as para apoyar las decisiones de sus hijos/as (8 citas). Además, comentan que se basan en el conocimiento de las cualidades de sus hijos/as (5 citas): “Como padre, tengo una buena idea de las habilidades e intereses de mi hijo” (D60); “Conozco bien a mi hijo y estoy convencida de que conozco mejor que nadie sus capacidades y posibilidades” (RC26). Por otra parte, en menor medida, aluden a acontecimientos producidos durante su experiencia vital que benefician a sus hijos/as (2 citas) o bien confían en sus habilidades para buscar información (2 citas): “No sabe lo suficiente, pero puede buscar rápidamente la información” (D41), “En caso de existir algo que no sabemos, lo investigaremos” (D18).

No obstante, de las palabras de los progenitores/as, también se desprenden las dificultades a las que se enfrentan para ayudar en la toma de decisiones de sus hijos/as (33 citas). Fundamentalmente, aluden a la falta de información y al desconocimiento sobre la oferta académica y laboral (16 citas), siendo Grecia y España los países con mayor número de citas en este sentido: “No estoy seguro de conocer y dominar la temática necesaria para apoyar y aconsejar a mi hijo” (E33). Otro tipo de dificultades que señalan los/as progenitores se centra en armonizar conocimiento y opinión, ligado a la falta de objetividad derivada de su propia condición de padres/madres (5 citas): “Veo a mi hijo a través de los ojos de un padre, no tengo una visión objetiva” (RC10). Otros/as aluden a la inseguridad sobre qué dirección tomar y a la indecisión (5 citas): “Todavía es joven y no sabe qué dirección quiere” (D62). También se le suma la dificultad que comporta el cambiante mundo laboral (3 citas) y académico (3 citas): “Me di cuenta de cuánto cambió el sistema educativo en relación a cuando yo tuve que tomar las mismas decisiones. Me encontré bastante perdida entre tanta oferta” (E35). También una persona alude a su falta de conciencia al respecto por no darse cuenta de que su hijo/a ya estaba eligiendo una profesión (1 cita).

Así mismo, en las respuestas proporcionadas por los/as progenitores, queda constancia de la importancia atribuida al apoyo (18 citas), respeto (10 citas) y confianza (7 citas) que ha de mostrarse en las decisiones tomadas por sus hijos/as: “Estoy preparada y dispuesta a que haga lo que ella se está proponiendo y así conseguirá obtener sus metas y mi apoyo es absoluto” (E64); “Ser padres

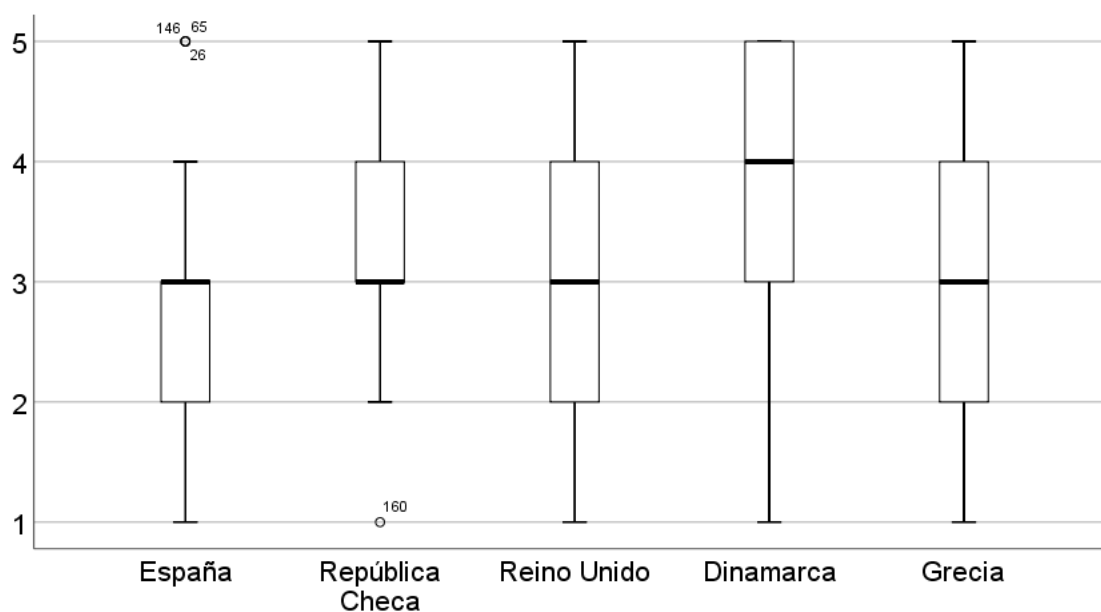
implica estar preparados para apoyarles en sus decisiones” (E1); “Porque confío en que sabe lo que es bueno para ella” (RC50).

Valoración sobre la orientación académico-profesional existente

El apoyo profesional que, a modo global, han recibido los/as adolescentes en orientación académico-profesional es valorado por las familias de forma moderada ($M=3.33$, $Md=3$, $DT=1.152$) en una escala de 1 (no existe) a 5 (excelente), advirtiéndose diferencias estadísticamente significativas entre los países analizados ($H(4)=34.401$, $p=0.000$, $E_R^2=0.13$). En este sentido, como ilustra la Figura 3, en Dinamarca, se recogen las valoraciones más satisfactorias ($M=3.86$, $Md=4$, $DT=0.928$), seguida por República Checa ($M=3.59$, $Md=3$, $DT=1.019$), descendiendo a un nivel medio las respuestas obtenidas en Reino Unido ($M=3.20$, $Md=3$, $DT=1.249$) y Grecia ($M=3.03$, $Md=3$, $DT=1.284$), mientras que España se posiciona en una tendencia valorativa más baja ($M=2.81$, $Md=3$, $DT=1.045$).

Figura 3

Valoración del apoyo profesional existente



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

Los resultados de este estudio han permitido conocer el rol que desempeñan las familias en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales de los/as adolescentes, apreciándose semejanzas y diferencias entre los participantes de los cinco países europeos (España, Dinamarca, Grecia, Reino Unido y República Checa). Dichas diferencias pueden considerarse esperables si se atiende a la diversidad de aspectos culturales, económicos o sociales que caracterizan a los

diferentes contextos, así como a la particular configuración de los servicios de orientación profesional de cada país en el apoyo a profesorado, alumnado y familias en las diferentes etapas educativas (Vélaz-de-Medrano et al., 2023). Así mismo, los resultados permiten extraer buenas prácticas y diseñar estrategias de orientación más efectivas y adaptadas a distintas realidades nacionales.

Los progenitores son conscientes de la responsabilidad e importante papel que desempeñan en la orientación académico-profesional de sus hijos/as, en línea con las aportaciones previas existentes en el campo (Álvarez-Justel, 2024a-b; Drahoňovská y Eliášková, 2011; Pappas y Kounenou, 2011; Ulrich et al., 2018). Sin embargo, con respecto a otros agentes, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre países, donde Reino Unido otorga mayor responsabilidad a la familia extensa, amistades y otras personas de la comunidad, siendo nulo el peso atribuido a la escuela, frente a la gran responsabilidad concedida a esta última desde Grecia y España. En el caso español, puede ser atribuible a la concepción de una misión compartida, posiblemente, forjada por la configuración del sistema educativo español, apoyado en normativas de orientación y tutoría que contemplan la involucración de padres/madres (Vélaz-de-Medrano et al., 2023). Resulta llamativa la apreciación de las familias británicas hacia el rol del sistema educativo, que difiere de informes como el de la Fundación Gatsby, que destaca la buena valoración que hacen del desempeño de los centros educativos al respecto (Wilson et al., 2021).

En cuanto a las conversaciones entre padres/madres e hijos/as, la tónica general viene dada por ser los vástagos quienes las inician. Más de la mitad de la muestra no ha mantenido ninguna conversación para tratar cuestiones académico-profesionales abordadas con un orientador/a; un porcentaje que se agrava cuando se trata de conversaciones sobre temas abordados con otras personas de la comunidad (líderes religiosos o juveniles, entrenadores/as deportivos/as, maestros/as de música...). Se identifican variaciones entre los países estudiados en la utilidad atribuida a este tipo de conversaciones. Son las familias españolas y británicas las que le atribuyen una utilidad más alta, frente a otros países como Dinamarca, caracterizados por la escasa utilidad atribuida a este tipo de conversaciones. No obstante, cerca de dos tercios de la muestra asegura que han debatido con su hijo/a sobre actividades desarrolladas en las aulas relacionadas con sus decisiones académico-profesionales, apuntando a lo indicado por Barnes et al., (2020) y Oomen (2018 y 2020), quienes inciden en la importancia de la comunicación entre progenitores e hijos/as para favorecer su implicación, lo cual, a la vez, refuerza la autoconfianza (Ahn et al., 2023; Álvarez-Justel, 2024a) y autoeficacia (Pappas y Kounenou, 2011; Pratama y Muttaqin, 2024; Santana et al., 2023; Söner y Gültekin, 2024) de los y las estudiantes a la hora de tomar decisiones académico-profesionales.

Otro patrón identificado en este estudio es que la mayoría de las familias -de los distintos países- ha buscado información para apoyar las decisiones académico-profesionales de sus hijos/as, proceso en el que también se ha involucrado a los hijos/as y en donde Internet se alza como el recurso más empleado. En el caso de España, esto es también reflejado en el estudio realizado por Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA (2019), si bien, en Reino Unido, investigaciones previas centraban la fuente de información en la propia experiencia de las familias o la información recibida desde los centros educativos (Wilson et al., 2021).

La participación de las familias en algún evento del colegio, instituto, universidad o empresas relacionado con la orientación académico-profesional no es tan frecuente, si bien se detecta más diversidad entre países: en República Checa se registra una alta asistencia a este tipo de eventos en contraste con la baja respuesta proporcionada en Grecia. Por lo general, las familias participantes valoran estas actividades como medianamente útiles, coincidiendo con las experiencias destacadas por Barnes et al. (2020) en Reino Unido. Así mismo, la valoración que hacen las familias sobre la orientación académico-profesional existente como apoyo en el proceso de toma de decisiones de sus hijos/as es moderada. Las familias danesas y checas son las que expresan mayor satisfacción, siendo las españolas las que emiten las valoraciones más bajas. No obstante, en el contexto español, existen iniciativas como la de la Fundación Bertelsmann que, a través de la implementación del modelo Xcelence de orientación académico-profesional en

diferentes centros educativos, busca la mejora de dicho proceso y su valoración por parte de la comunidad educativa (Jiménez y Juárez, 2023).

La percepción de las familias sobre su preparación para apoyar a los hijos/as en las decisiones académico-profesionales tiende, generalmente, a una valoración alta, aunque se aprecian diferencias entre países: se perciben más preparadas las familias de Reino Unido, República Checa y Dinamarca y menos las de España y Grecia. Entre los puntos fuertes por los cuales las familias se perciben preparadas, destaca el desempeño de trabajos relacionados con la orientación académico-laboral y el haberse informado previamente, con el esfuerzo y tiempo que esto les ha supuesto. En el polo opuesto, las dificultades que encaran las familias para ayudar a sus hijos/as en la toma de decisiones vienen explicadas –en la mitad de los casos– por la falta de información y el desconocimiento sobre la oferta académica y laboral actual, tal como se recogía en Barnes et al. (2020), Juul y Pless (2018) o Wilson et al. (2021). Además de los aspectos por los cuales se sienten preparados/as o aquellos que dificultan su intervención, los/las progenitores/as inciden en la importancia de apoyar, respetar y confiar en las decisiones tomadas por sus hijos/as (Çelik, 2019). Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Álvarez-Justel (2024a), que ponen de manifiesto, desde la perspectiva de los estudiantes de secundaria, que sus progenitores ayudan, aconsejan, guían, apoyan, dan confianza y orientan, especialmente, en cuanto a las salidas profesionales debido a su experiencia.

Con base en los resultados de este estudio, cabe plantear líneas de intervención con las familias desde la orientación académico-profesional, como la identificación de un conjunto de competencias parentales clave para el apoyo en la toma de decisiones de sus hijos/as, como se ha promovido en Reino Unido, o la evaluación del impacto tanto de la participación de las familias en la toma de decisiones de sus hijos/as, como de las actividades orientadoras destinadas al asesoramiento familiar, impulsado desde Dinamarca (Moore et al., 2021). La evidencia empírica constata que la implicación de las familias es importante para ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de búsqueda y análisis de información; autoeficacia; toma de decisiones profesionales; planificación, establecimiento de objetivos y desarrollo del sentido de la orientación en lo que respecta a la vida profesional; y habilidades de adaptabilidad, flexibilidad y empleabilidad (Álvarez-Justel, 2024a; Barnes et al., 2020; Liang et al., 2020; Liu et al., 2023; Pratama y Muttaqin, 2024; Santana et al., 2023; Söner y Gültekin, 2024; Wilson et al., 2021). Es fundamental concebir a las familias como medio potenciador, organizando desde los centros educativos su implicación (Jiménez y Juárez, 2023; Oomen, 2018) y ofreciendo recursos como, por ejemplo, los diseñados en el Reino Unido desde la Fundación Gatsby y la Careers and Enterprise Company (<https://resources.careersandenterprise.co.uk/resources/engaging-parents-careers-guidance-innovations-practice>). Complementariamente, no debe olvidarse que padres y madres pueden actuar como barrera o elemento que puede dificultar la decisión, como sucede con la creación y reproducción de estereotipos (Çelik, 2019; Fernández-García et al., 2016; Fernández-García et al., 2017). Paralelamente, se hace necesario delimitar qué competencias y qué herramientas son necesarias para los profesionales de la orientación para poder implicar a las familias de manera efectiva en el proceso de toma de decisiones de sus hijos/as (Álvarez-Blanco, 2019; Oomen, 2020; Ulrich et al., 2018).

En relación con las limitaciones de esta investigación, conviene ser cautos con la generalización de los resultados obtenidos más allá de la muestra en la que se circunscribe. Este estudio no cuenta con las garantías necesarias para que sus resultados sean aplicados a otros contextos diferentes y a poblaciones más amplias. Recuérdese que el tipo de muestreo empleado respondió a criterios de accesibilidad. En este sentido, cabe aludir al sesgo encontrado en la muestra del estudio, caracterizado por un número destacable de participantes que desempeñan trabajos relacionados con la orientación académico-profesional, lo que ha afectado a los resultados obtenidos, especialmente, en lo que concierne a Reino Unido. Este sesgo se ha descubierto tras el análisis de las respuestas proporcionadas en la pregunta abierta referida a aspectos que explican la preparación de las familias para apoyar las decisiones de los hijos/as; lo que no se advirtió con anterioridad en las características sociodemográficas de la muestra, ya que el cuestionario empleado no recogía información relativa a los estudios y profesiones de los padres/madres. Esta

situación puede verse explicada por haber difundido el cuestionario en redes profesionales de orientación académico-laboral, así como por la mayor sensibilidad de estos profesionales hacia este tipo de investigaciones, que redundaría en una participación mayor que la de otros colectivos sociales y profesionales. En definitiva, cabría desarrollar futuros estudios basados en muestreos aleatorios y con mayor número de sujetos por país, así como incluir otras variables de relevancia (por ejemplo, el nivel sociocultural de las familias), desplegando el uso de técnicas de investigación cualitativas (entrevistas, grupos de discusión, etc.) y recogiendo la voz de todos los agentes implicados (los y las adolescentes, el profesorado y profesionales de la orientación) sobre los mismos aspectos de estudio; lo que permitiría tener una visión más amplia y comprensiva del rol de las familias en el proceso de toma de decisiones de sus hijos/as.

Referencias bibliográficas

- Ahn, J.S., Plamondon, A. y Ratelle, C.F. (2023). Different ways to support and thwart autonomy: Parenting profiles and adolescents' career decision-making. *Journal of Family Psychology*, 37(2), 161-172. <https://doi.org/10.1037/fam0000982>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez-Justel, J. (2024a). La autoconfianza y el apoyo familiar en la toma de decisiones académica y profesional del alumnado de secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 7-24. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/41944>
- Álvarez-Justel, J. (2024b). Papel de la familia y el profesorado en la toma de decisiones del alumnado de secundaria. En M. Álvarez-González y R. Bisquerra (Coords.), *Orientación Profesional* (versión electrónica). Cuadernos de Pedagogía.
- Barnes, S., Bimrose, J., Brown, A., Gough, J. y Wright, S. (2020). *The role of parents and carers in providing careers guidance and how they can be better supported: international evidence report*. University of Warwick. <https://tinyurl.com/43uakc92>
- Çelik, E. (2019). Stress regarding academic expectations, career exploration, and school attachment: The mediating role of adolescent-parent career congruence. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 51-60. <https://doi.org/10.1177/1038416218792314>
- Chacón, M. y Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, Gobierno Vasco*, 94(2), 204-225. <https://tinyurl.com/bddjvbe7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Cortés, P.A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114. <https://doi.org/10.15581/004.22.2074>
- Creswell, J.W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). Sage.
- Drahoňovská, P. y Eliášková, I. (2011). *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://tinyurl.com/2jym4e26>
- Educa20.20-GAD3-Fundación AXA. (2017). *El futuro laboral de los jóvenes* [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/yck82vdv>
- Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA. (2019). *Situación de la educación en España: hablan 19.000 familias de alumnos* [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/338fykch>
- Fernández-García, C.M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133. <https://tinyurl.com/u87ymec4>
- Fernández-García, C.M., Inda-Caro, M. y García-Pérez, O. (2017). Las elecciones académicas de los adolescentes del bachillerato tecnológico desde las conversaciones con sus padres y madres. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 76-90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18801>
- Hanson, J. y Clark, L. (2019). *Future Frontiers: The impact of career coaching on career readiness and indicators of successful transitions in Year 11 pupils*. ICeGS. <https://tinyurl.com/mhsxt8pt>
- Hlad' o P., Kvasková L., Ježek S., Hirschi A. y Macek P. (2020). Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478-495. <https://doi.org/10.1177/1069072719884299>
- Jiménez, E. y Juárez, J. (2023). *El modelo de orientación Xcelence. 10 claves para una orientación integral y de calidad*. Fundación Bertelsmann. <https://tinyurl.com/vmrvv2bm>
- Juul, T.M. y Pless, M. (2018). The importance of parents for young people's educational choices and involvement in the counselling. *Praksis + Perspektiv*, (3.4) 9–14. <https://tinyurl.com/2fnak5z8>
- Keller, B.K. y Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescents career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2) 198-217. <https://doi.org/10.1177/1069072707313206>
- Liang, Y., Zhou, N., Dou, K., Cao, H., Li, J.-B., Wu, Q., Liang, Y., Lin, Z. y Nie, Y. (2020). Career-related parental behaviors, adolescents' consideration of future consequences, and career adaptability: A three-wave longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 67(2), 208-221. <https://doi.org/10.1037/cou0000413>
- Liu, L., Zhou, N. y Cao, H. (2023). Stability and change in configuration patterns of various career-related parental behaviors and their associations with adolescent career adaptability: A longitudinal person-centered analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 145, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103916>
- Martínez, M.E., Pérez, M.H. y Burguera, J.L. (2022). Orientación para el Desarrollo de la Carrera en Educación Secundaria: una Revisión Sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.431491>
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 196-230). La Muralla.

- Međugorac, V., Šverko, I. y Babarović, T. (2020). Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 477–499. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09413-3>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3ª ed.). Sage.
- Moore, N., Clark, L., Neary, S. y Blake, H. (2021). *Crucial impacts on career choices: Research to understand the influences on young people's choices in primary and secondary schools: Final report*. University of Derby. <https://tinyurl.com/22rnbp4v>
- Oomen, A. (2016). Parental involvement in career education and guidance in secondary education. *Journal of the National Institute of Careers Education and Counselling*, 37(1), 39-46. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3707>
- Oomen, A. (2018). Parental Involvement in Career Education and Guidance in Senior General Secondary Schools in the Netherlands, *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 7(1), 52-57. <https://jivacareer.org/wp-content/uploads/2022/12/7-Annemarie.pdf>
- Oomen, A. (2020). Can Career Teachers Support Parents in Helping Their Child in Career Development? En B. Malik-Liévano, B. Álvarez-González, M.F. Sánchez-García y B.A. Irving (Eds.), *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance* (pp. 131-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26135-1_8
- Pappas, T.S. y Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post-secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410-3414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.310>
- Pratama, M.F. y Muttaqin, D. (2024). Career Decision-Making Self-Efficacy as Mediator of Parental Career Support and Vocational Identity. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 13(4), 1748-1767. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v13i4.29077>
- Rea, L.M. y Parker, R.A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide* (4ª ed.). Jossey-Bass.
- Rodríguez, M.C., Peña, J.V. e Inda, M.M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48518/48838>
- Ruiz, J. y Santana, L.E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sánchez, Mª. F. (2017). Transiciones en la carrera y dimensiones de intervención en Orientación Profesional. En Mª. F. Sánchez (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 101-137). UNED.
- Santana, L.E., Feliciano, L.A., León J. y Ruiz, Z. (2023). Perfiles de Toma de Decisiones Académico-Profesionales en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459. <https://doi.org/10.5209/rced.79388>
- Söner, O. y Gültekin, F. (2024). Middle school students' career parental support and adolescent-parent career congruence: the mediating role of self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09658-7>
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. http://tss.awf.poznan.pl/files/3_Trends_Vol21_2014_no1_20.pdf

El papel de las familias en el proceso de toma de decisiones académico...**Ceinos et al.**

Ulrich, A., Frey, A. y Ruppert, J.J. (2018). The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany. *Psychology*, 9(8), 2194-2206. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98125>

Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A. y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>

Wilson, A., Minhas, P., Bello, S. y Curran, J. (2021). *Parents' engagement in the career guidance of their children Autumn 2020. A research report commissioned by the Gatsby Foundation Report prepared by Opinium Research*. Opinum. <https://tinyurl.com/yc35hkny>

Fecha de entrada: 25 de octubre de 2024

Fecha de revisión: 18 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2025