



## **MADUREZ PSICOLÓGICA, EXPECTATIVAS DE FUTURO Y AJUSTE ESCOLAR EN LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO O FORMACIÓN PROFESIONAL**

### ***PSYCHOLOGICAL MATURITY, FUTURE EXPECTATIONS AND SCHOOL ADJUSTMENT IN DECISION-MAKING IN SECONDARY SCHOOL, HIGH SCHOOL OR VOCATIONAL TRAINING***

Yolanda **Sánchez-Sandoval**<sup>1</sup>

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Cádiz, España

Instituto de Innovación e Investigación Biomédica de Cádiz (INIBICA)

Laura **Verdugo**

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Cádiz, España

Instituto de Innovación e Investigación Biomédica de Cádiz (INIBICA)

## **RESUMEN**

La mayoría de estudiantes que termina la Educación Secundaria Obligatoria en España continúa estudiando. A pesar del incremento de estudiantes de Formación Profesional, la opción de Bachillerato sigue siendo la más demandada. Consideramos de especial interés conocer las variables relacionadas con la toma de decisiones vocacional en esta etapa educativa.

El objetivo de este trabajo es elaborar un perfil vocacional del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria partiendo del análisis de variables personales y académicas. Para ello, se ha diseñado una investigación no experimental cuantitativa, de tipo descriptivo y comparativo. Participaron 616 estudiantes (52.6% chicas) de entre 14 y 18 años (M=15.55). Los alumnos cumplieron el *Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS)* y la *Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)*. Los profesores respondieron a la *Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (PROF-A)*.

Los resultados muestran que el 73.9% prevé elegir bachillerato y un 26.1% un ciclo formativo. Las chicas quieren estudiar bachillerato en mayor proporción que los chicos. La edad es

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Yolanda Sánchez-Sandoval. Correo-e: [yolanda.sanchez@uca.es](mailto:yolanda.sanchez@uca.es) web: <https://orcid.org/0000-0001-8341-7386>

superior entre los que quieren estudiar un ciclo formativo. Además, el grupo más orientado hacia bachillerato se caracteriza por su mayor ajuste escolar, madurez psicológica y expectativas de futuro. El análisis discriminante demuestra que el ajuste escolar y las expectativas de futuro discriminan a los estudiantes entre ambos grupos (Bachillerato o Formación Profesional). Se destaca la importancia de trabajar la toma de decisiones en el contexto escolar respetando las diferencias individuales.

**Palabras clave:** madurez; expectativa; adolescente; bachillerato; formación profesional

## ABSTRACT

In Spain, most students who finish Secondary Compulsory Education (SCE) continue to study. Despite the increase in Vocational Training (VT) students, the high school option remains the most in demand. We need to determine which variables are related to vocational decision-making at this educational stage. The objective of this work is to develop a vocational profile of the 4th graders of SCE based on the analysis of personal and academic variables.

For this purpose, a non-experimental, quantitative, descriptive, and comparative research was designed. Participants were 616 students (52.6% girls) between ages 14 and 18 years ( $M = 15.55$ ). The students answered the Psychological Maturity Assessment Scale (PSYMAS) and the Adolescents' Future Expectations Scale (EEFA). The teachers completed the Scale of Teacher's Perception of School Adjustment (PROF-A).

The results show that 73.9% expect to choose high school, and 26.1% vocational training. Girls chose high school in a higher proportion than boys. The age is higher among those who want to study a vocational training course. Besides, the group more oriented towards high school is characterized by its greater school adaptation, psychological maturity, and future expectations. Discriminatory analysis shows that school adaptation and future expectations discriminate the students of the two groups (High school/VT). The importance of addressing the decision-making in the school context is emphasized, while respecting individual differences.

**Key Words:** maturity; expectation; adolescent; vocational training; high school

## Cómo citar este artículo:

Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en Educación Secundaria. Bachillerato o Formación Profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 63-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40759>

## Introducción

Al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), el alumnado que continúe estudiando en el estado español podrá elegir entre dos itinerarios de educación posobligatoria, uno profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio) y otro académico (Bachillerato). Las circunstancias sociales generadas por la crisis económica y laboral de la última década han generado mayor interés por

esta decisión vocacional. La opción de Bachillerato ha sido de manera histórica la más demandada, contando la Formación Profesional (F.P.) con menor valor social y asociada a perfiles de fracaso escolar (Arenas, 2014; Tarabini et al., 2020). Sin embargo, las cifras oficiales evidencian su evolución durante los últimos años, observándose un notable incremento. Durante el curso 2011-2012 el número de estudiantes matriculados en un ciclo formativo de grado medio fue de 302.445 y de grado superior 280.495, mientras que diez cursos después, 2021-2022, se contaba con 367.248 en grado medio y 406.441 en grado superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a). A pesar de esta creciente evolución, los 367.248 estudiantes de ciclo formativo de grado medio en el curso 2021-22, quedan todavía lejos de los 661.625 estudiantes de bachillerato, quienes casi duplican la cifra de los primeros.

El sistema educativo actual está esforzándose por ofertar nuevas titulaciones de calidad en F.P. acordes al mercado laboral. De hecho, actualmente existen 26 familias profesionales que engloban una oferta de más de 174 ciclos formativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b).

A pesar de ello, perduran fuertes estereotipos sociales sobre la valía del alumnado de F.P., considerándose los estudios de Ciclo Formativo de Grado Medio únicamente como una segunda oportunidad para estudiantes de bajo rendimiento (Pérez, 2016). El bachillerato tiende a considerarse como la única puerta de acceso a la universidad, sin considerar los Ciclos Formativos de Grado Superior (Rodríguez et al., 2016). Ante esta realidad, nos encontramos con un Bachillerato con mayor prestigio social y siendo la opción de preferencia, junto a los estudios universitarios, por parte de los progenitores, ya que se asocia a mejores salidas profesionales y mayor estatus social (Fernández-García et al., 2016).

En la última década se han incrementado los estudios sobre bachillerato como opción formativa relacionándolo con rendimiento, metas académicas y toma de decisiones (Rodríguez et al., 2016; Tarabini et al., 2020). Asimismo, aunque en menor medida, se han estudiado aspectos motivacionales y de rendimiento en el alumnado de F.P. (Maquilón y Hernández, 2011), así como rasgos descriptivos familiares (García-Gómez et al., 2018). Sin embargo, es necesario estudiar en profundidad las características del alumnado que opta por la F.P, entre otros motivos por revalorizar la F.P. a través de una orientación profesional de calidad (Álvarez et al., 2015).

### *Factores implicados en la toma de decisiones académicas en secundaria*

Al finalizar la E.S.O., alumnos y alumnas tendrán que tomar decisiones con importantes implicaciones para su futuro académico-laboral (Álvarez, 2019). Entre los factores implicados en el proceso de toma de decisiones vocacional en la E.S.O. se encuentran variables personales y contextuales (Álvarez y Ruiz, 2021; Baeza y Lamadrid, 2018; Carvalho y Taveira, 2014). Lejos de pretender realizar una revisión completa de todos los posibles factores que pudieran estar implicados, nos centraremos en algunas variables importantes para nuestro estudio.

En cuanto al género, en la revisión sistemática de Martínez et al. (2022) predominan los trabajos que registran diferencias significativas en cuanto a las opciones académicas elegidas entre ambos. En esta revisión se pone de manifiesto la preferencia de los chicos por la F.P. en comparación con las chicas, a excepción de las modalidades vinculadas a la sanidad, imagen corporal o trabajo administrativo. El itinerario posobligatorio académico suele estar más feminizado en todas las especialidades, excepto en la científico-tecnológica (Jacovkis et al., 2020). Estos trabajos concuerdan con las cifras aportadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a), mostrando una menor elección del bachillerato y una leve superioridad porcentual de los chicos que escogen F.P., que se acentúa en las modalidades de F.P. Básica (69.8%) y en Grados Medios (57.4%).

Durante la adolescencia tienen lugar llamativos cambios físicos orientados a conseguir la madurez física. Esta madurez física no siempre lleva el mismo ritmo madurativo que otros aspectos intelectuales, emocionales o sociales (Carswell y Stafford, 2008). La madurez psicológica constituye la capacidad de asumir obligaciones y tomar decisiones responsables,

teniendo en cuenta las propias características y necesidades, y asumiendo las consecuencias de los propios actos (Morales-Vives et al., 2020). Estos autores se inspiran en el concepto de madurez psicosocial de Greenberger y Sørensen (1974), diferenciando entre tres componentes (orientación al trabajo, autosuficiencia e identidad). Sería característico de adolescentes más inmaduros mostrar conductas infantiles, sin asumir obligaciones, sin preocuparse por el futuro, y con gran dependencia hacia los demás (baja orientación al trabajo, baja autonomía e identidad no consolidada) (Morales-Vives, 2014). Estudios recientes indican que la madurez cognitiva se consigue antes (en torno a los 16 años) que la madurez psicosocial (a partir de los 18-20 años) (Icenogle et al., 2019). De todas formas, según los trabajos de Giedd (2004), no será hasta después de los 20 años cuando se alcance el desarrollo completo de los mecanismos neurofisiológicos de la corteza prefrontal implicados.

El papel de la madurez psicológica durante la adolescencia se ha estudiado sobre todo en relación con comportamientos antisociales y victimización (Morales-Vives, 2014; Morales-Vives et al., 2022). A medida que aumenta la madurez psicológica, disminuye la probabilidad de estar implicado en este tipo de conductas. En relación con el desempeño académico, el grado de madurez del adolescente en un momento determinado tiene efecto positivo en su ejecución académica (Camps y Morales-Vives, 2013; Morales-Vives et al., 2020). A pesar de su relación con variables psicopedagógicas y con el proceso de orientación educativa (Morales-Vives, 2014), no existen investigaciones que analicen la relación entre madurez psicológica y toma de decisiones vocacionales del alumnado de secundaria.

Durante este periodo, tendrá lugar un importante progreso madurativo. Sucederán importantes avances en las habilidades cognitivas, que permitirán mejorar su capacidad de perspectiva de tiempo compleja (Mello et al., 2022). Al mismo tiempo, una tarea adolescente es el desarrollo de su identidad personal y de lo que quiere ser en el futuro (Branje et al., 2021). Andre et al. (2019) han comprobado en distintos países europeos la función motivadora que la orientación temporal futura de estudiantes de último curso de la E.S.O. tiene sobre sus resultados académicos y la planificación de su carrera profesional. Cuando los adolescentes piensan más sobre su futuro, tienden a esforzarse también más en el estudio y en planificar su carrera, logran mejores decisiones, y tienen más posibilidades en su futuro en general, pero también en sus estudios y carrera futuros (Taber, 2013).

Por otro lado, las expectativas de futuro se refieren a en qué medida una persona espera que ocurra un evento, influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando así la conducta y el desarrollo (Bandura, 2001). Consisten en los planes, aspiraciones y temores de los adolescentes sobre posibles eventos en la vida (Seginer, 2009). Se relacionan con su propia imagen, y con lo que esperan de sí mismos a nivel personal, académico y social. Las expectativas futuras adolescentes se han estudiado fundamentalmente en relación a su desarrollo psicosocial; unas mayores expectativas sobre su futuro se relacionan con un mayor bienestar y ajuste psicológico (Verdugo, et al., 2018). Se ha estudiado menos el papel de las expectativas de los jóvenes en su proceso de desarrollo académico y vocacional. En un trabajo sobre las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano en nuestro país, las expectativas de futuro que tienen los jóvenes, tanto laborales como sociales, son un elemento clave que determinan las trayectorias escolares en términos de éxito o fracaso educativo (Romero-Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Un componente importante que promueve las expectativas de futuro de los adolescentes es el desempeño escolar de los mismos. Concretamente, el ajuste social en el aula y las relaciones positivas entre alumnado y profesor generan expectativas positivas sobre lo que lograrán en el futuro (Verdugo y Sánchez-Sandoval, 2022).

Desde la Teoría Cognitivo Social del Desarrollo de la Carrera, se pone el foco también tanto en factores personales (autoeficacia, expectativas de resultado, intereses) como contextuales (apoyos y barreras) para explicar las decisiones tomadas (Lent et al., 2016). Aunque la mayoría de los trabajos basados en esta teoría se han realizado en el contexto universitario, algunos podrían transferirse al contexto de la E.S.O. En este sentido, el apoyo social y la percepción del profesorado sobre el desempeño escolar de sus alumnos, se convierte en una

variable contextual fundamental. La información aportada por los docentes en el ámbito académico ofrece datos relevantes para conocer el ajuste escolar de los adolescentes. Este ajuste escolar se define como el grado en que el alumnado se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela (Azpiazu et al., 2014). Un buen ajuste escolar en los adolescentes se identifica por las calificaciones sobre su proceso de aprendizaje, una participación positiva, buenas relaciones sociales y buen comportamiento en el aula (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). El alumnado muestra su ajuste escolar a través del rendimiento académico, las expectativas de continuar con los estudios y el comportamiento con los iguales y el profesorado (Fernández-Lasarte et al., 2019). Por otra parte, el apoyo familiar del que disponen los alumnos y la implicación de la familia en su educación es un aspecto fundamental y que contribuye en gran medida a su ajuste escolar y personal (Fornell et al., 2023).

En definitiva, los docentes pueden ejercer un importante papel en el proceso de toma de decisiones vocacional en la E.S.O., ya sea a través de aspectos relacionados con el material de enseñanza, la calidad de la educación o la relación con las familias y orientadores (Carvalho y Taveira, 2014), como a través de una actividad orientadora más intencional a través de la acción tutorial y acompañamiento del alumnado (González-Benito et al., 2018). Otra vía de influencia también la ejercen los docentes a través de su percepción y expectativas respecto a sus alumnos (Tarabini et al., 2020). Las altas expectativas de los docentes y el estímulo que ofrecen al alumnado influyen en la decisión de optar por estudios superiores (Hernández y Padilla, 2019).

Otro factor contextual clave es el contexto familiar, que funcionará como una influencia fundamental en esta toma de decisiones (Martínez et al., 2022), influencia superior a la que puedan ejercer los docentes y los iguales en este proceso (Rodríguez et al., 2016). El efecto de las familias en el proceso de toma de decisiones tiene lugar no sólo a través de la información y orientación que aportan sus hijos, también el discurso y las actitudes familiares afectan a la autoeficacia y a la consecución de logros de sus hijos (Ochoa y Diez-Martínez, 2009). Las propias expectativas de los alumnos de secundaria sobre su futuro correlacionan positivamente con las expectativas que sus madres tienen sobre ellos (Sánchez-Sandoval et al., 2019). Cuanto menos apoyo familiar sea percibido, más posibilidades existirán de que los estudiantes elaboren proyectos académico-profesionales de menor envergadura (Fornell et al., 2023), incorporándose así de forma prematura al mercado laboral (Santana et al., 2016).

Este trabajo tratará de aportar evidencia empírica sobre los factores implicados en la toma de decisiones académicas al terminar la educación secundaria, de manera que se facilite el acompañamiento y orientación en el proceso. Este estudio tiene como objetivo general conocer las elecciones vocacionales que del alumnado que cursa el último año de la E.S.O., y analizarlas en función de características sociodemográficas, psicológicas y académicas. Como objetivo específico, se pretende realizar una comparación de dos grupos (los que piensan estudiar F.P. tras terminar la E.S.O., y los que piensan estudiar Bachillerato) en función del género, edad, madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar.

## Método

Este trabajo se realiza desde un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo y comparativo, mediante la técnica de encuesta.

### *Muestra*

Se utilizó una muestra incidental formada por 616 adolescentes (52.6% niñas y 47.4% niños), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años ( $M=15.55$ ,  $DT=0.77$ ). En el momento de la recogida de datos, todos cursaban 4º de E.S.O. Los datos se recogieron en un total de 11 centros educativos de la provincia de Cádiz. Para la selección de participantes se intentó respetar la distribución real de centros públicos / centros concertados, y el tamaño de las localidades en las que estaban dichos centros (< o > de 90000 habitantes). La mayoría de las familias eran de nivel socioeconómico medio-bajo o medio.

### *Instrumentos*

Para llevar a cabo la investigación, utilizamos tres escalas que, por sus propiedades psicométricas aportadas en otros estudios, ofrecen fiabilidad y validez para medir los constructos analizados.

El Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) (Morales-Vives et al., 2012) se compone de 26 ítems y evalúa la madurez psicológica de los adolescentes. Consta de tres escalas: Orientación al Trabajo (OT) mide la predisposición a entender las propias responsabilidades y obligaciones, Autonomía (AU) evalúa la independencia responsable del adolescente sobre sí mismo, e Identidad (ID) como conocimiento del adolescente sobre sí mismo. Se trata de una escala Likert de cinco puntos (1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo). La escala global ( $\alpha = .76$ ) y las subescalas (de  $\alpha = .46$  a  $\alpha = .68$ ) muestran una adecuada fiabilidad.

La Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA) (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016) consta de 14 ítems, evalúa cómo los adolescentes creen que será su futuro dentro de unos años. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de cinco puntos (1= Estoy seguro/a de que no ocurrirá a 5 = Estoy seguro/a de que ocurrirá). Incluye cuatro dimensiones: expectativas económico/laborales (perspectivas laborales y adquisición de recursos materiales), expectativas académicas (nivel de estudios que se espera alcanzar), expectativas de bienestar personal (posibilidades de desarrollar relaciones sociales y aspectos relacionados con la salud y seguridad), y expectativas familiares (posibilidades de formar una familia estable, tener hijos, etc.). A mayor puntuación, expectativas más positivas respecto a que los hechos presentados ocurran en un futuro. La escala global ( $\alpha = .82$ ) y las subescalas (de  $\alpha = .61$  a  $\alpha = .78$ ) muestran una fiabilidad aceptable.

La Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (PROF-A) (Cava et al., 2015) está compuesta por 14 ítems y evalúa la percepción del alumnado por parte del profesorado. Cada tutor cumplimentó una escala por cada alumno participante. Las dimensiones que la componen son: ajuste social, competencia académica, implicación familiar y relación del profesor con el alumno/a. Los profesores responden a cada ítem de 1 (muy bajo) a 10 (muy alto). El análisis de fiabilidad de la escala global ( $\alpha = .90$ ) y de las subescalas (de  $\alpha = .85$  a  $\alpha = .95$ ) muestra resultados satisfactorios.

## *Procedimiento*

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, un estudio longitudinal de cuatro años con adolescentes de E.S.O. en la provincia de Cádiz. Para este trabajo se seleccionaron todos los sujetos que cursaban 4º de E.S.O. en los centros participantes, sin valores perdidos en las escalas cumplimentadas. La investigación cumple las normas éticas de investigación, así como las directrices nacionales para la investigación científica con menores. Este proyecto ha sido aprobado por la Comisión de Doctorado de la Universidad de Cádiz, y se ha obtenido los permisos de las autoridades educativas locales y del Consejo Escolar de cada centro. Las clases fueron visitadas tras recibir el consentimiento de los centros y de los progenitores o tutores legales de cada participante. La participación fue voluntaria y se mantuvo el anonimato en todo momento. Los instrumentos se administraron en formato papel, en una clase (60 minutos), en la que tanto el profesor como los investigadores estaban presentes.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS 26. Se han realizado análisis de fiabilidad de las escalas de medida para esta muestra, así como análisis descriptivos y de comparación de grupos. Se realizó análisis discriminante para identificar las variables que mejor contribuyen a la adscripción de cada individuo a su grupo de referencia (Formación Profesional o Bachillerato) y aquellas características más definitorias de cada grupo. Se selecciona el método de inclusión por pasos para poder evaluar la importancia de cada variable dentro del modelo discriminante.

## **Resultados**

Respondiendo al objetivo general, los resultados muestran que el 73.9% del alumnado participante en el estudio prevé elegir bachillerato al finalizar los estudios de E.S.O., mientras que un 26.1% opta por un ciclo formativo de F.P. como elección futura.

### *Comparación de medias entre grupos*

Respondiendo a los objetivos específicos, en cuanto a la edad, y atendiendo a la diferencia de medias obtenida a través de la prueba *t* para muestras independientes, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los que han elegido Bachillerato ( $M=15.38$ ,  $DT=.65$ ) y Ciclo Formativo ( $M=16.03$ ,  $DT=.86$ ), mostrando estos últimos una edad media superior ( $t(612) = 9.95$ ,  $p < .01$ ).

En relación a la distribución por género, los resultados obtenidos a través de la prueba Chi-cuadrado muestran diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(1) = 3.848$ ,  $p=.05$ ). La comparación entre las frecuencias observadas y esperadas muestran que más chicas (77.2%) que chicos (70.2%) eligen bachillerato, y más chicos (29.8%) que chicas (22.8%) eligen ciclo formativo.

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones de las puntuaciones de PSYMAS y EEFA, cumplimentadas por los estudiantes, y de la escala PROF-A cumplimentada por sus tutores, así como de sus respectivas subescalas. Las puntuaciones medias indican una madurez psicológica media-alta y unas altas expectativas de futuro de los estudiantes. Las correlaciones entre las puntuaciones de madurez psicológica (PSYMAS) y

expectativas futuras (EEFA) fue positiva y moderada ( $r = .49$ ). En las subescalas, las mayores correlaciones se dieron entre Orientación al Trabajo (PSYMAS) y expectativas futuras académicas ( $r = .33$ ) y económico-laborales ( $r = .31$ ). También se encuentran correlaciones positivas moderadas entre la Identidad (PSYMAS) y la puntuación total de EEFA ( $r = .47$ ), así como con las expectativas académicas ( $r = .32$ ), económico-laborales ( $r = .32$ ), y familiares ( $r = .43$ ). La valoración del ajuste escolar por parte de los profesores (PROF-A) mostró una correlación significativa y positiva, entre débil y moderada, con PSYMAS ( $r = .19$ ) y EEFA ( $r = .27$ ). Como se muestra en la tabla 1, respecto a las subescalas de Prof-A, las correlaciones mayores se dieron respecto a las competencias académicas y las distintas dimensiones de PSYMAS y EEFA. La implicación familiar correlacionó también significativamente con las EEFA académicas ( $r = .20$ ).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y correlaciones: PSYMAS, EEFA y PROF-A*

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>1. PSYMAS Total</b>	1													
<b>2. PSYMAS Orientación al Trabajo</b>	.70**	1												
<b>3. PSYMAS Autonomía</b>	.64**	.19**	1											
<b>4. PSYMAS Identidad</b>	.69**	.27**	.32**	1										
<b>5. EEFA Total</b>	.45**	.36**	.17**	.47**	1									
<b>6. EEFA Académicas</b>	.29**	.33**	.18**	.13**	.62**	1								
<b>7. EEFA Económico Laborales</b>	.35**	.31**	.13**	.32**	.84**	.44**	1							
<b>8. EEFA Bienestar personal</b>	.36**	.16**	.15**	.32**	.73**	.21**	.47**	1						
<b>9. EEFA Familiares</b>	.31**	.21**	.03	.43**	.68**	.08*	.40**	.54**	1					
<b>10. PROF Total</b>	.19**	.31**	.06	.06	.27**	.38**	.19**	.08*	.10*	1				
<b>11. PROF Ajuste Social</b>	.12**	.15**	.03	.12**	.20**	.20**	.14**	.09*	.15**	.74**	1			
<b>12. PROF Competencia Académica</b>	.31**	.43**	.13**	.07	.33**	.49**	.27**	.06	.08*	.76**	.41**	1		
<b>13. PROF Implicación Familiar</b>	.03	.16**	-.01	-.01	.13**	.22**	.06	.04	.03	.77**	.36**	.40**	1	
<b>14. PROF Relación Prof.-alumno</b>	.04	.09*	-.00	.00	.04	.08*	.02	.01	-.00	.58**	.41**	.24**	.46**	1
<b>Media</b>	3.74	3.43	3.91	4.07	4.23	4.19	4.19	4.33	4.22	6.54	6.71	5.95	6.48	7.62
<b>DT</b>	.40	.63	.55	.58	.47	.77	.55	.60	.75	1.34	1.74	1.84	2.07	1.50

Se realizaron pruebas *t* de comparación de medias respecto a las puntuaciones en PSYMAS, EEFA Y PROF-A entre dos grupos de estudiantes: los que tenían previsto estudiar F.P. y los que pensaban estudiar Bachillerato. Como se muestra en la tabla 2, respecto a PSYMAS, hay diferencias significativas entre ambos grupos tanto en la escala global, como en la subescala de orientación al trabajo. Los estudiantes con mayor puntuación son los que optaban por estudiar Bachillerato. No existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a su autonomía e identidad.

Los resultados también mostraron diferencias significativas en las puntuaciones totales de EEFA cuando comparamos ambos grupos, obteniendo una mayor puntuación media el alumnado cuya elección vocacional es Bachillerato. Igualmente, estos chicos manifestaron mayores expectativas académicas y económico/laborales. Por el contrario, no hay diferencias significativas en las expectativas de bienestar personal, ni en las expectativas familiares.

En cuanto al PROF-A, los resultados mostraron diferencias significativas en la puntuación total y en las subescalas de ajuste social, competencia académica e implicación familiar. Los estudiantes que optaban por estudiar Bachillerato obtuvieron como media puntuaciones más altas. No hubo, sin embargo, diferencias significativas en la subescala relación profesor-alumno.

**Tabla 2**

*Comparación de medias en las variables de ajuste personal y escolar por grupos*

	<b>F.P.</b>	<b>Bachillerato</b>	<b>t</b>
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	
<b>PSYMAS (Madurez Psicológica total)</b>	3.65 (0.40)	3.77 (0.40)	3.412**
<b>Orientación al trabajo</b>	3.19 (0.60)	3.51 (0.62)	5.604**
<b>Autonomía</b>	3.84 (0.58)	3.93 (0.54)	1.770
<b>Identidad</b>	4.03 (0.52)	4.08 (0.60)	0.919
<b>EEFA (Expectativas de futuro total)</b>	4 (0.50)	4.31 (0.43)	7.243**
<b>Expectativas académicas</b>	3.43 (0.70)	4.46 (0.59)	17,909**
<b>Expectativas económico/laborales</b>	4 (0.58)	4.26 (0.53)	5.310**
<b>Expectativas de bienestar personal</b>	4.30 (0.63)	4.34 (0.59)	0.675
<b>Expectativas familiares</b>	4.29 (0.73)	4.19 (0.76)	1.340
<b>PROF-A (Ajuste escolar total)</b>	5.92 (1.28)	6.76 (1.30)	7.098 **
<b>Ajuste social</b>	6.46 (1.64)	6.80 (1.77)	2.131**
<b>Competencia académica</b>	4.88 (1.69)	6.32 (1.74)	9.123**
<b>Implicación familiar</b>	5.76 (2.10)	6.73 (2.00)	5.249**
<b>Relación profesor alumno</b>	7.48 (1.60)	7.67 (1.46)	1.365

\*\*  $p < .01$

### *Análisis discriminante*

Se realizó un análisis discriminante para identificar aquellas variables (de ajuste personal y académico) que mejor contribuyan a la adscripción de cada individuo a su grupo de referencia (Bachillerato o Ciclo Formativo) y, a la vez, aquellas características más definitorias de cada grupo. En este análisis se han considerado solo las puntuaciones totales de las tres medidas. Las tres variables habían mostrado diferencias significativas en la prueba t de Student entre los dos grupos (tabla 2).

Siguiendo el método de inclusión de las variables por pasos, se ha obtenido una función discriminante tomando las variables que constituyen un conjunto óptimo de cara a la discriminación. El criterio para la selección de variables ha sido el valor mínimo de Lambda de Wilks, fijando como condiciones para la inclusión una tolerancia baja (menor que 0.001) y un estadístico F superior a 3.84 (Tabla 3).

En el modelo han entrado dos de las tres variables propuestas (expectativas de futuro y ajuste escolar). A partir de la función Lambda de Wilks, se puede observar que las medias de las dos medidas presentan diferencias significativas entre los grupos. Estas dos variables discriminan significativamente entre el grupo de alumnos que prevén elegir ciclo formativo y los que creen que elegirán bachillerato. La variable Madurez psicológica permanece fuera del modelo por no cumplir la condición de entrada ( $F > 3,84$ ), registrando un valor de  $F = 0.823$  y  $F = 0.84$ . El proceso de selección concluye excluyendo esta variable, cuya presencia no incrementaría significativamente la diferenciación de la elección vocacional del alumnado. Tras el último paso, la función resultante obtenida a partir de las variables seleccionadas (Expectativas de futuro y Ajuste escolar) consiguen una discriminación reflejada por el valor Lambda de Wilks 0.879, significativo al .001 ( $F = 42.259 > 3.84$ ,  $p = 0.000$ ). Se puede apreciar que la variable que más contribuye a discriminar a los estudiantes en los dos grupos de la variable criterio son las Expectativas de futuro seguida, muy de cerca, del Ajuste escolar. Esta función tiene un moderado poder de discriminación, teniendo en cuenta su autovalor de .138 y su correlación canónica de .348 (el 34.5%).

Las funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en los centroides de los grupos muestran una clara discriminación con valores de -.623 para el grupo de los chicos que quieren estudiar F.P., y de .221 para el de Bachillerato.

**Tabla 3**

*Análisis discriminante para la función e identificación de variables asociadas a la pertenencia a grupos de Bachillerato y F.P.*

	<b>Coeficientes estandarizados</b>	<b>Coeficientes de estructura</b>	<b>Lambda de Wilks</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>EEFA (Expectativas de futuro total)</b>	.652	.787	.921	52.467	.000
<b>PROF-A (Ajuste escolar total)</b>	.631	.771	.879	42.259	.000

Por último, en la tabla 4 se presenta la clasificación obtenida con el Análisis Discriminante para la estimación de pertenencia a un grupo u otro. Esta función permitió clasificar correctamente a un porcentaje elevado de chicos/as (76%) respecto a los datos originales. Hay un 95,6% de verdaderos positivos para el grupo de bachillerato, aunque solo un 20,5% para el grupo que elige ciclos formativos.

**Tabla 4**

*Resultados de la clasificación discriminante y porcentaje de clasificación de la variable cruzada*

		<b>Elección vocacional</b>	<b>Grupo de pertenencia pronosticado</b>		<b>Total</b>
			<b>Ciclo Formativo</b>	<b>Bachillerato</b>	
<b>Original</b>	<b>Recuento</b>	<b>F.P.</b>	33	128	161
		<b>Bachillerato</b>	20	435	455
	<b>%</b>	<b>F.P.</b>	20.5	79.5	100.0
		<b>Bachillerato</b>	4.4	95.6	100.0

En resumen, los estudiantes que a final de cuarto curso de secundaria piensan estudiar Bachillerato reciben una mayor valoración de su ajuste escolar por parte de sus tutores (PROF-A) y manifiestan mayores expectativas de futuro que los estudiantes que manifiestan que realizarán un ciclo formativo. Este grupo también presenta mayor madurez psicológica; sin embargo, esta dimensión no es determinante en la caracterización de ambos grupos.

## **Discusión y Conclusiones**

Durante el último curso de la E.S.O., los alumnos tendrán que plantearse qué hacer el curso siguiente. En nuestro país, la mayoría continúa estudiando. Con este trabajo pretendemos aportar evidencia sobre el perfil de alumnado con distintas preferencias formativas futuras, los que optan por el bachillerato, por un lado, y los que lo hacen por Ciclos Formativos de Formación Profesional, por otro. Sabiendo que son muchos los factores implicados en tal decisión, para este trabajo nos hemos centrado en algunas variables personales: madurez psicológica y expectativas de futuro del alumnado, y la percepción de sus profesores tutores sobre su ajuste escolar.

Nuestros datos muestran que el 73.9% de alumnos de secundaria piensan estudiar bachillerato en su futuro próximo. Este hecho evidencia cómo, a pesar de la evolución de las cifras de la F.P. en los últimos diez años, continúa la tendencia que apuntaba Arenas (2014) acerca de la mayor demanda de la opción de bachillerato, corroborada por los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a). Esta preferencia es aún superior en el caso de las chicas. Las diferencias significativas de sus puntuaciones medias indican que el alumnado que opta por Bachillerato muestra mayor ajuste escolar, una mayor madurez psicológica y unas expectativas académicas y económico/laborales también mayores.

Significativamente menos numeroso, es el alumnado que prevé optar por la Formación Profesional. Esta opción se caracteriza por ser elegida por más chicos que chicas, coincidiendo con la revisión de Martínez et al. (2022). Este hecho puede estar relacionado con lo que otros autores han indicado: en los chicos prima la entrada al mercado laboral, la obtención de ganancias económicas y tener tiempo libre, mientras que las estudiantes cuentan con una mayor proyección académica en sus proyectos de vida (Santana-Vega et al., 2019). Esta opción también es elegida por chicos con mayor edad que aquellos que optan por el bachillerato. Este hecho puede reflejar una mayor incidencia de repeticiones de cursos anteriores, reforzando los estereotipos sociales existentes y asociados al alumnado de F.P. (Pérez, 2016) así como su tradicional asociación a perfiles de fracaso escolar y a opciones de alumnos de bajo rendimiento (Arenas, 2014; Pérez, 2016). En relación con la edad, investigaciones previas afirman que el perfil del alumno/a repetidor suele ser el de un alumno de sexo masculino, de procedencia extranjera, que cuenta con un

notable índice de agresividad y consumo de drogas (Méndez y Cerezo, 2018), lo cual podría relacionarse con los datos obtenidos en los aspectos de madurez psicológica y ajuste escolar en este estudio. Entre los factores relacionados en España con el fenómeno de la repetición académica en la trayectoria de los estudiantes destacan la condición de inmigrante, la no asistencia a cursos de preescolar, la estructura familiar o la ausencia de libros en el hogar (Cordero et al., 2014), también es más frecuente la repetición entre alumnado socialmente desaventajado (López-Rupérez et al., 2021). La reiteración de la influencia del origen extranjero puede hacernos pensar sobre la necesidad de favorecer en mayor medida la inclusión social y educativa del alumnado extranjero mediante programas, intervenciones o reformulaciones político-educativas. Aunque estas condiciones no han sido abordadas en este proyecto, deberían tenerse en cuenta en líneas futuras de investigación.

En este trabajo abundamos en algunas variables personales que pudieran estar implicadas en la decisión vocacional a estas edades. Los resultados indican una mayor madurez psicológica en los que pretenden estudiar Bachillerato. En este sentido este trabajo aporta un resultado importante respecto a un distinto perfil entre los dos grupos estudiados. Teniendo en cuenta la definición de madurez psicológica (Morales-Vives et al., 2020), los chicos que optan por F.P. presentarían en el momento cercano a esa decisión vocacional como media una menor capacidad para asumir obligaciones y tomar decisiones responsables. Dadas las enormes diferencias interindividuales que podemos encontrar a final de la E.S.O., nuestros datos apuntan a la necesidad de una orientación más personalizada y adaptada al desarrollo real del alumnado. Destaca, además, una mayor orientación al trabajo entre los futuros bachilleres. Esta dimensión, orientación al trabajo, ha sido relacionada con un mejor rendimiento académico en otros trabajos (Camps y Morales-Vives, 2013; Morales-Vives, 2014; Morales-Vives et al., 2020) que, como hemos visto en nuestros datos, es también superior entre los que eligen Bachillerato. Las otras dos subescalas de Madurez Psicológica (Autonomía e Identidad) no parecen ser tan diferentes entre los dos grupos de chicos estudiados, a pesar de que la literatura sí atribuye a identidades de carácter difuso la presencia de dificultades a la hora de tomar decisiones académicas (Morales-Vives, 2014).

Por otro lado, las expectativas de futuro de los adolescentes se relacionan con su propia imagen, y con lo que esperan de sí mismos a nivel personal, académico y social. Los alumnos que optan por estudiar Bachillerato presentan, según nuestros datos, unas expectativas globales más elevadas sobre su futuro. Los alumnos que optan por F.P., sitúan sus expectativas de futuro académicas como media por debajo de sus compañeros que van a optar por Bachillerato. Este hecho puede estar asociado a los estereotipos de minusvalía académica que los propios futuros alumnos de F.P. van interiorizando debido al perfil que se les asocia, así como por la presuposición de que el camino óptimo para disfrutar de estudios universitarios es el Bachillerato. También es probable que estas menores expectativas académicas respondan a una historia de menores éxitos académicos en el pasado (Verdugo y Sánchez-Sandoval, 2022). Por otro lado, a pesar de que la FP es una puerta válida para acceder al mercado laboral (Bieger et al., 2018; Maquilón y Hernández, 2011), nuestros datos muestran que las expectativas económicas/laborales del alumnado que prevé optar por esta opción son significativamente menores que las del grupo que quiere optar por Bachillerato. Esto se puede asociar a los múltiples estereotipos negativos que siguen asociados a esta vía profesional como proliferante de empleo (Pérez, 2016). Sin embargo, resaltamos que en las dimensiones de expectativas de bienestar personal y de expectativas familiares no se encuentran diferencias significativas entre el alumnado que va a optar por Bachillerato y el alumnado que optará por F.P. Creemos que es importante que los futuros alumnos de F.P., aunque tengan menores puntuaciones en otras dimensiones más académicas y laborales, tengan expectativas similares en el plano personal y familiar. Si las expectativas futuras actúan como agente motivador, nuestros datos animan a trabajar desde el ámbito de la orientación en las inseguridades, dudas y temores que el alumnado de secundaria pueda tener sobre sus propias posibilidades, así como en la búsqueda de recursos para su mejora.

Por último, como mostraban los resultados de este trabajo, el ajuste escolar contribuye significativamente a discriminar entre estos dos grupos. La valoración que los tutores realizan sobre el ajuste de cada chico o chica en el contexto escolar es más positiva como media respecto a los que quieren estudiar bachillerato. Otros trabajos han mostrado que las consecuencias de un bajo ajuste escolar van desde dificultades de adaptación a conductas violentas, antidisciplinarias y consumo de drogas (Estévez et al., 2014); así como, un buen ajuste escolar es un importante predictor del éxito de las relaciones sociales entre iguales adolescentes (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2021). Nuestros datos alertarían sobre las mayores necesidades de adaptación, por tanto, de los futuros alumnos de F.P. frente a sus compañeros/as que opten por Bachillerato. Esto iría en consonancia con lo discutido anteriormente respecto a la relación del perfil de alumno repetidor con el de alumnado F.P. En nuestros datos destaca la menor competencia académica mostrada durante la secundaria por el alumnado que estudiará F.P. En este sentido, otro trabajo sobre los estilos motivacionales que tienen los estudiantes de F.P. (Maquilón y Hernández, 2011) concluye que 6 de cada 10 estudiantes utilizaban un enfoque superficial, en lugar de uno profundo, más positivo para el aprendizaje. En este estudio también se discute sobre la posibilidad de que sea éste el estilo más demandado en F.P., redireccionando la causalidad de este hecho. Entendemos que la competencia académica, entendida como mayores o menores notas durante la secundaria, no debe marcar la elección vocacional F.P./Bachillerato. La Formación Profesional debería ser entendida como una opción igual de valiosa también para el alumnado con un muy buen rendimiento académico durante la E.S.O. Es probable que muchos alumnos *de buenas notas* ni se planteen la F.P., cuando en muchos casos vaya a ser una vía más segura para la inserción laboral, teniendo en cuenta la sobrecualificación de muchos universitarios que siguen sin integrarse en el mercado laboral o siendo contratados por debajo de su cualificación profesional.

Además, es evidente que estas decisiones no se estarán tomando de forma individual. Como la teoría Cognitivo Social del Desarrollo de la Carrera indica, también intervienen factores contextuales (Lent et al., 2016). Según nuestros datos, las familias de los que optan por bachillerato están más implicadas en la vida escolar de sus hijos y con ello probablemente también en la toma de decisiones académicas que les atañen. Es de destacar que el grupo de chicos que elige F.P., donde es más probable, como hemos visto anteriormente, que encontremos chicos con menor madurez psicológica y con menores expectativas personales en su futuro, cuenta además con menor apoyo por parte de sus familias. No obstante, debemos añadir que las expectativas que tienen las familias de alumnos de F.P. son muy positivas y tienen en gran estima esta opción académica (García-Gómez et al., 2018). Aun así, existe todavía preferencia de las familias por que sus hijos sigan la trayectoria universitaria (dos de cada tres) (Álvarez et al., 2015). Por otro lado, a pesar de la importancia que tienen las expectativas del profesorado en la toma de decisiones académicas no encontramos investigaciones que nos informen de este aspecto.

Con esta investigación se pretende dar visibilidad y subrayar la necesidad de incluir acciones formativas relacionadas con la orientación vocacional desde edades tempranas, tal y como mencionan Ochoa y Díez-Martínez (2009). La principal razón es que, en esta etapa educativa, que coincide con la adolescencia, es importante el trabajo de toma de decisiones con el alumnado partiendo de sus motivaciones e intereses profesionales, tal y como apuntan Manzanares y Sanz (2016). Del mismo modo, los resultados muestran la necesidad de ofrecer una orientación profesional que parta del principio de la revalorización social de la F.P. (Álvarez et al., 2015).

Entre las limitaciones del estudio está la necesidad de estudiar un mayor número de variables que ayuden a aportar un perfil más completo de este tipo de alumnado, así como la posibilidad de acompañar los resultados con un análisis cualitativo para conocer en profundidad las opiniones del alumnado sobre las temáticas abordadas. Del mismo modo, sería enriquecedor contar con las opiniones familiares, los estilos parentales y el análisis de su nivel socioeconómico, ya que son aspectos que influyen en la toma de decisiones (Martínez et al., 2022; Rodríguez et al., 2016). No obstante, se ha pretendido controlar el efecto de los autoinformes, contando con multiinformantes, alumnado y tutores. Finalmente, sería positivo incrementar el tamaño de la muestra y recabar más información de otros centros, así como tomar la provincia de estudio como

punto de partida para posteriores estudios en otras provincias, dando mayor validez a nuestro trabajo.

En consecuencia, sugerimos como futuras implicaciones analizar en mayor profundidad qué otras variables ayudan a discriminar entre estos dos grupos de alumnos, como por ejemplo el rendimiento, las expectativas de autoeficacia o las motivaciones. Asimismo, también sería interesante conocer otras variables contextuales, principalmente relacionadas con el entorno familiar (nivel socioeconómico, nivel educativo, expectativas de los padres) y analizar la influencia que éstas pueden ejercer sobre la elección vocacional de los adolescentes. Por último, estudiar la valoración de los programas de formación profesional en España, resultaría necesario. Quizás, y coincidiendo con otros estudios (Abiétar-López et al., 2017) estos contextos educativos son, preferentemente, objeto de interés para la inserción sociolaboral de adolescentes en riesgo. Analizar este aspecto, sería beneficioso para proporcionar una oferta formativa lo suficientemente amplia para cubrir las necesidades de la población potencial que podría beneficiarse de este tipo de programas.

## Referencias bibliográficas

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez, J. y Ruiz, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Álvarez, V., García, M.S., Gil, J. y Romero, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón*, 67(3), 15-34. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301>
- Andre, L., Peetsma, T.T.D., van Vianen, A.E.M., Jansen in de Wal, J., Petrović, D.S. y Bunjevac, T. (2019). Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 110(Part A), 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.015>
- Arenas, A. (2014). La formación profesional, una respuesta educativa efectiva para atender el derecho al trabajo de nuestros jóvenes. *Padres y Maestros*, 359, 45-49. <https://doi.org/10.14422/pym.i359.y2014.009>
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Ros, I. (2014). Factores contextuales Y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>

- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bieger, C., Souto, J.D., Pin, J.R. y Lombardía, P.G. (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado medio y Superior en España*. IESE Business School University of Navarra.
- Branje, S., de Moor, E.L., Spitzer, J. y Becht, A.I. (2021), Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *J Res Adolesc*, 31, 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Camps, E. y Morales-Vives, F. (2013). The Contribution of Psychological Maturity and Personality in the Prediction of Adolescent Academic Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 246-271. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.27>
- Carswell, J.M. y Stafford, D.E. (2008). Normal physical growth and development. En L.S. Neinstein, C.M. Gordon, D.K. Katzman, D.S. Rosen y E.R. Woods. *Adolescent Health Care. A Practical Guide (5.ª ed)* (pp. 3-26). Williams and Wilkins.
- Carvalho, M. y Taveira, M.C. (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. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Cava, M.J., Povedano, A., Buelga, S. y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.04.001>
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Estévez, E., Emler, N.P., Cava, M.J. e Inglés, C.J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67. <https://doi.org/10.5093/in2014a6>
- 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-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fornell, P., Ortiz-Bermúdez, A.U., Rodríguez-Mora, Á., Verdugo, L. y Sánchez-Sandoval, Y. (2023). Expectativas de futuro de adolescentes procedentes de distintos contextos sociales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(2), 294-303. <https://doi.org/10.6018/analesps.522701>
- García-Gómez, S., Ordóñez-Sierra, R. y Izquierdo-Chaparro, R. (2018). Conocer a las familias del alumnado de formación profesional, un reto para la investigación educativa. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 149-163. <https://doi.org/10.18172/con.3113>
- Giedd, J.N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 77-85. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.009>

- Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar... Yolanda **Sánchez-Sandoval** et al.
- González-Benito, A., Vélaz-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. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- Greenberger, E. y Sørensen, A.B. (1974). Toward a Concept of Psychosocial Maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 329-358.
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Hernández, O.E. y Padilla, L.E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: Influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251.
- Icenogle, G., Steinberg, L., Duell, N., Chein, J., Chang, L., Chaudhary, N., ... Bacchini, D. (2019). Adolescents' Cognitive Capacity Reaches Adult Levels Prior to Their Psychosocial Maturity: Evidence for a «Maturity Gap» in a Multinational, Cross-Sectional Sample. *Law and Human Behavior*, 43(1), 69-85. <https://doi.org/10.1037/lhb0000315>
- Jacovkis, J., Montes, A. y Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Revista de Sociología*, 105(2), 279-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Lent, R.W., Ezeofor, I., Morrison, M.A., Penn, L.T. e Ireland, G.W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- López-Rupérez, F., García-García, I. y Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España: análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 311-339. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>
- Manzanares, A. y Sanz, C. (2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Wolters Kluwer España.
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.431491>
- Maquilón, J.J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Mello, Z.R., Barber, S.J., Vasilenko, S.A., Chandler, J. y Howell, R. (2022). Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 40(1), 92-111. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12393>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20172>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023a). *Datos y cifras. Curso escolar 2023/24*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar... Yolanda **Sánchez-Sandoval** et al.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023b). Familias Profesionales. Recuperado 21 de agosto de 2023, de <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/centros-integrados/nuevos-centros/familias.html>
- Morales-Vives, F. (2014). La relevancia de la madurez psicológica en el ámbito psicopedagógico. *Padres y Maestros*, 359, 30-33. <https://doi.org/10.14422/pym.i359.y2014.007>
- Morales-Vives, F., Camps, E. y Dueñas, J.M. (2020). Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality. *Psicothema*, 32(1), 84-91. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.262>
- Morales-Vives, F., Camps, E. y Lorenzo-Seva, U. (2012). *Manual del Cuestionario de Madurez Psicológica PSYMAS*. TEA Ediciones, S.A.
- Morales-Vives, F., Dueñas, J.M. y Ferrando, P.J. (2022). The role of psychological maturity and the big five personality traits in the victimization through indirect aggression. *Psicothema*, 34(2), 192-199. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.491>
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la psicología educativa. *Perfiles Educativos*, 31(125), 38-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.125.18845>
- Pérez, M.J. (2016). De liarla a rayarse: Metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación*, 373, 33-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320>
- Rodríguez, M. del C., Peña, J.V. e Inda, M. de las 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://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.48518](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518)
- Romero-Sánchez, E. y Hernández-Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Sánchez-Sandoval, Y., Verdugo, L. y del Río, F.J. (2019). Adolescent Future Expectations Scale for Parents (AFES-p): Development and Validation. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1481-1489. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01375-y>
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2021). School adjustment and socio-family risk as predictors of adolescents' peer preference. *Frontiers in Psychology*, 12, 645712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645712>
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Santana-Vega, L.E., Medina-Sánchez, P.C. y Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. Springer.
- Taber, B.J. (2013). Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties in Adults. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 200-209. <https://doi.org/10.1177/1069072712466722>

Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar... Yolanda **Sánchez-Sandoval** et al.

Tarabini, A., Castejón, A. y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers: revista de sociologia*, 105(2), 0211-234. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>

Verdugo, L., Freire, T. y Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Understanding the Connections between Self-perceptions and Future Expectations: A Study with Spanish and Portuguese Early Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.001>

Verdugo, L. y Sánchez-Sandoval Y. (2022). Psychological and Social Adjustment as Antecedents of High School Students' Future Expectations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 39-53. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.1>

**Fecha de entrada:** 25 de agosto de 2023

**Fecha de revisión:** 25 de noviembre de 2023

**Fecha de aceptación:** 14 de febrero de 2024