

Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria¹

Gender stereotypes and vocational variables in secondary education female students

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>

Lidia E. Santana-Vega

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

Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres (IUEM)

Universidad de La Laguna

Zuleica Ruiz-Alfonso

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

Universidad de La Laguna

Luis Feliciano-García

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

Universidad de La Laguna

Resumen

Los estereotipos de género son la base de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación y el empleo. Estos estereotipos afectan al rendimiento académico, intereses, comportamientos y elecciones de carrera de las adolescentes. Los objetivos del estudio son: a) examinar si existen diferencias en la auto-eficacia para la toma de decisiones de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida de las adolescentes

¹ Zuleica Ruiz-Alfonso ha participado en esta investigación a través del Contrato Postdoctoral Juan de la Cierva del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación [FJCI-2017-31844].

según sus estereotipos de género; b) introducir un modelo con la variable independiente “estereotipo de género” para comprender la relación entre las variables analizadas. En el estudio participaron 1.012 alumnas de 3º y 4º de educación secundaria. La recogida de datos se realizó a través del Cuestionario de Orientación Académica y Laboral. Se realizaron análisis de correlación y contrastes paramétricos; se ejecutó un modelo de ecuaciones estructurales para comprender las relaciones entre las variables y contrastar un modelo hipotético que predice el efecto de los estereotipos de género. Los resultados mostraron que las chicas con altos estereotipos de género tienen puntuaciones más bajas en la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y en la claridad del diseño del proyecto de vida, frente a las chicas con bajos estereotipos. Se construyó un modelo parsimonioso que se ajusta a los datos, en el que los estereotipos de las adolescentes predijeron la autoeficacia para tomar decisiones de carrera, y a su vez la autoeficacia predijo la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto vital. La mejora de estas variables vocacionales en las alumnas pasa por el análisis crítico de las creencias que subyacen a los estereotipos de género; un análisis que les permita tomar conciencia de la naturaleza sociocultural de dichos estereotipos, promover su deconstrucción y empoderarlas vocacionalmente.

Palabras clave: estereotipos de género; elección de carrera; estudiantes de educación secundaria; autoeficacia; adaptabilidad de la carrera; proyecto de vida.

Abstract

Gender stereotypes are at the root of gender inequalities in education and employment. These stereotypes affect adolescent girls' academic performance, interests, behaviours and career choices. The aims of the study are: a) to examine whether there are differences in career decision self-efficacy, career adaptability and clarity of life design of adolescent girls according to their gender stereotypes; b) to introduce a model with the independent variable “gender stereotype” to understand the relationship between the analyzed variables. The study involved 1,012 female students in the 3rd and 4th years of secondary education. Data collection was carried out using the Academic and Vocational Guidance Questionnaire. Correlation analyses and parametric tests were carried out; a structural equation model was run to understand the relationships between variables and to test a hypothetical model predicting the effect of gender stereotypes. Results showed that girls with high gender stereotypes have lower scores on career decision-making self-efficacy, career adaptability and clarity of life design than girls with low stereotypes. A parsimonious model was constructed to fit the data, in which adolescent girls' stereotypes predicted career decision-making self-efficacy, and in turn self-efficacy predicted career adaptability and clarity of life design. The improvement of these vocational variables in adolescent female stu-

dents requires a critical analysis of the beliefs that underlie gender stereotypes; an analysis that allows them to become aware of the socio-cultural nature of these stereotypes, promote their deconstruction and empower them vocationally.

Keywords: gender stereotypes; career choice; secondary school students; self-efficacy; career adaptability; life-design.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad la desigualdad entre sexos está presente en todos los sistemas sociales y políticos. La situación de las mujeres ha estado marcada por una cultura patriarcal que ha establecido para ellas restricciones sociales, educativas, políticas y económicas (Kollmayer et al., 2018; Solbes-Canales et al., 2020). La desigualdad entre hombres y mujeres se ha hecho sentir en el acceso a la educación, a la formación profesional y al trabajo; también está presente en el reparto de las tareas domésticas, en la publicidad, en los libros de texto y en otras expresiones culturales (Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2021).

Los estereotipos de género son la base de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación y el empleo (Smith, 2014). Estos estereotipos hacen referencia a los patrones de comportamiento esperados para mujeres y hombres, basados en las creencias de lo que es apropiado para unos y otros (Martínez-Marín, 2018; Santana-Vega et al., 2012; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). La aparición de los estereotipos de género se inicia en la primera infancia, y al inicio de la adolescencia la mayoría de los individuos los han desarrollado completamente (McGuire et al., 2020; Olsson & Martiny, 2018; Picho & Schmader, 2018; Schuster & Martiny, 2017). Además, los estereotipos de género afectan al rendimiento académico, los intereses, los comportamientos y las elecciones vocacionales de los/las adolescentes (Hadjar & Aeschlimann, 2015; Martínez-Marín, 2018; Ramaci et al., 2017).

Diversos estudios han analizado el papel del género en los/las adolescentes en un amplio abanico de temas como el acoso escolar (Navarro et al., 2015), el uso problemático del móvil (Haro et al., 2022), las redes sociales y el miedo a perderse experiencias (Oberts et al., 2016; Santana-Vega et al., 2019a), la elección profesional (Almıaçık et al., 2019;

García et al., 2017; Heilman, 2015), los hábitos de estudio (Santos, et al., 2020) o la elección de asignaturas y carreras (Dunlap & Barth, 2019; Makarova et al., 2019). Estos estudios se han centrado principalmente en las diferencias entre chicos y chicas respecto a las creencias asociadas a cada género. Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones para evaluar cómo los estereotipos de género afectan específicamente a las alumnas de educación secundaria cuando toman decisiones vocacionales y diseñan su proyecto de vida. Esto merece especial atención si tenemos en cuenta que el alumnado comienza a planificar sus carreras durante la educación secundaria obligatoria, y tienen que tomar importantes decisiones vocacionales al final de esta etapa educativa (Babarović, 2016).

La toma de decisiones es un reto para los/las adolescentes en una sociedad cada vez más global y diversa que experimenta rápidos cambios socioeconómicos y tecnológicos (Savickas et al., 2009; Sawyer et al., 2018; Viola et al., 2017). Los estereotipos de género influyen y dificultan el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres (Heilman, 2015), las llevan a no elegir ciertos campos académicos y de alto estatus (Olsson y Martiny, 2018), y afectan a su proceso de toma de decisiones profesionales al considerar que tienen menos oportunidades académico-laborales que los hombres (Migunde et al., 2015). La presencia de las mujeres en los estudios universitarios o en los diferentes ámbitos de la actividad profesional no es uniforme (Martínez et al., 2016); el género no afecta a las mujeres de la misma manera que a los hombres, no influye por igual a hombres y mujeres en su diseño del proyecto de vida, y el mercado laboral está manifiestamente segregado por género. Según el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2020), el progreso de la UE en materia de igualdad de género es todavía escaso; el cambio de esta situación sólo es posible cuando se aplican medidas legislativas y otras acciones proactivas de los gobiernos. No cabe duda de que existe una necesidad social y educativa de comprender mejor cómo los estereotipos de género afectan al desarrollo profesional de las niñas, especialmente en la adolescencia.

Autoeficacia en la toma de decisión de la carrera y estereotipos de género

El desarrollo de los comportamientos vocacionales coexiste con la aparición y el establecimiento de la Autoeficacia en la Toma de Decisión

de la Carrera (AETDC) (Cepero, 2009). La AETDC es una variable subyacente en el proceso de toma de decisiones (Bandura et al., 2001). Se trata de un tipo de auto-percepción de eficacia personal respecto a las competencias y habilidades intrínsecas al proceso de elección de carrera. Esta autopercepción tiene un impacto directo sobre el proceso de toma de decisiones (Lozano, 2006). Según la Teoría Cognitiva Social, la AETDC afecta a las tareas de elección vocacional de las personas: los individuos tienden a sentirse más comprometidos y a mostrar más esfuerzo, persistencia y autoconfianza hacia las tareas en las que se sienten más eficaces (Betz & Schifano, 2000). De esta manera, la AETDC juega un papel importante como mediador cognitivo para el comportamiento vocacional (Jo et al., 2016). Diversas investigaciones muestran que la AETDC de los/las adolescentes está positivamente relacionada con la proactividad, el número de tareas dirigidas a la exploración, la persistencia y motivación en el proceso de toma de decisión de carrera; mientras que mantiene una relación inversa con las barreras percibidas para la toma de decisiones y la indecisión (Blanco, 2009; Creed et al., 2006; Duffy et al., 2015; Lam & Santos, 2018; Shin et al., 2014).

Las creencias del alumnado sobre su propia competencia académica está moldeada por los estereotipos de género (Bouchey y Harter, 2005). Shin et al. (2019) observaron que la relación entre los estereotipos de género de la carrera y la AETDC era significativa solo para las estudiantes. Leaper et al. (2012) señalan que las chicas que creen en la igualdad de género muestran una autoeficacia más positiva en matemáticas y ciencias. Según Brown (2019), las chicas que apoyan más los estereotipos de género tienen menos autoeficacia académica y menos orientación a los objetivos de dominio a lo largo del tiempo. La infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) ha sido objeto de varios estudios. Esta infrarrepresentación se ha relacionado con los estereotipos de género y las creencias sobre las capacidades de los niños y las niñas (Dunlap y Barth, 2019; Makarova et al., 2019; Moè et al., 2020). Jasko et al. (2019) señalan que cuando las niñas se centran en las similitudes entre hombres y mujeres, están más motivadas para participar en actividades relacionadas con STEM que cuando se centraban en las diferencias de género.

Según Tellhed et al. (2017), las diferencias de género en el interés hacia las carreras científicas están relacionadas con la menor autoeficacia percibida por las adolescentes para esas carreras, y con las menores

expectativas de pertenencia social a ese tipo de carreras. Ramaci et al. (2017) señalan que los hombres se perciben más autoeficaces en las profesiones militares, científicas y agrícolas que las mujeres, y que la profesión de los padres es un predictor de la autoeficacia en su elección vocacional. Harding y Longhurst (2016) observaron que las chicas al inicio de sus carreras científicas tenían menos autoeficacia de afrontamiento que los chicos. Por lo tanto, es necesario explorar los estereotipos de los roles de género en las chicas, así como diseñar programas de intervención que minimicen sus efectos negativos en la AETDC (Shin et al., 2019). Los esfuerzos por explorar los mecanismos que intermedian entre los estereotipos de género y los comportamientos vocacionales siguen estando muy justificados, y constituyen una necesidad social y educativa urgente.

Adaptabilidad de la carrera y estereotipos de género

La Adaptabilidad de la Carrera (AC) juega un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones. La AC se conceptualiza como un conjunto de estrategias y recursos de autorregulación psicosocial que permiten afrontar y resolver los problemas que surgen en las tareas de desarrollo vocacional, en las transiciones ocupacionales o en los episodios laborales negativos que alteran la integración social de las personas (Rudolph et al., 2017; Savickas, 2013). Estas estrategias y recursos se organizan en cuatro dimensiones: 1) Preocupación o interés por involucrarse en la toma de decisiones; 2) Confianza o sentimiento de eficacia para alcanzar metas y superar obstáculos; 3) Curiosidad o indagación sobre las alternativas de futuro y las acciones a realizar para alcanzarlas; 4) Control o conciencia de la responsabilidad personal en la toma de decisiones (Savickas & Porfeli, 2012). Según Hartung & Cadaret (2017), la falta de preocupación genera indiferencia/pesimismo ante el futuro; la falta de confianza genera inhibición respecto a la toma de decisiones; un bajo nivel de curiosidad limita la exploración; un bajo nivel de control genera indecisión.

Varios estudios (Duffy, et al., 2015; Hirschi, 2009; Marcionetti & Rosier, 2019; Merino-Tejedor et al., 2016; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Tolentino et al., 2014; Viola et al, 2017) evidencian que las personas con mayores estrategias y recursos de AC: a) son proactivas en la

construcción de su carrera; b) consideran que pueden gestionar con éxito las tareas relacionadas con la carrera; c) tienen bajos niveles de ansiedad, altos niveles de extraversión y apertura a la experiencia; d) poseen mayor identidad vocacional y satisfacción académico-laboral. A este respecto, Zhang et al. (2021) observaron que en el alumnado masculino, a diferencia del femenino, existe una asociación negativa entre la inseguridad de la carrera y la preocupación, y una asociación positiva entre la exploración de la carrera y la preocupación. Shin et al. (2019) encontraron un efecto mediado por la AETDC en la relación entre los estereotipos de género de la carrera y la adaptabilidad de la carrera en las estudiantes. Dostanić et al. (2021) observaron que el género moderaba la forma en que el AETDC afectaba a la adaptabilidad de la carrera: la autoeficacia era un predictor significativo de la adaptabilidad para el alumnado femenino, pero no para el alumnado masculino. Estos resultados sugieren que los orientadores deberían abordar la toma de decisiones teniendo en cuenta las limitaciones creadas por los estereotipos de género, y que debería investigarse el papel del género en la toma de decisiones profesionales y la adaptabilidad. El alumnado tiene una visión estereotipada de las diferentes profesiones (Miller et al., 2015), y las barreras psicológicas creadas por los estereotipos son un hándicap para las mujeres a la hora de acceder a determinados campos académicos o puestos de trabajo (Olsson & Martiny, 2018). Es necesario profundizar en los efectos que los estereotipos de género tienen específicamente sobre la adaptabilidad de la carrera en las estudiantes de secundaria obligatoria.

Diseño del proyecto de vida y estereotipos de género

El diseño del proyecto de vida es una construcción activa y continua; su configuración requiere una exploración personal y contextual, un proceso de toma de decisiones, una especificación de objetivos personales y un plan de acción. Es una orientación hacia el futuro en la que las personas dan sentido y propósito a sus vidas en un contexto socioeconómico y laboral en constante cambio (Maree y Twigge, 2016). El diseño del proyecto de vida es el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones emocionales y racionales, que está fuertemente influenciado por las condiciones personales y contextuales de cada

individuo (Lomelí-Parga et al., 2016; Melendro et al., 2017; Savickas, 2016). La construcción del proyecto de vida se inicia durante la educación secundaria, lo que implica serias dificultades para el alumnado debido a que deben desarrollar estrategias para definir sus objetivos, reconocer los recursos personales y materiales necesarios, establecer prioridades y seleccionar metas en función de estas prioridades en una etapa caracterizada por cambios vertiginosos en distintos planos de la vida (Santana-Vega et al., 2016).

Villanueva-Blasco y Grau-Alberola (2019) señalan que existen diferencias significativas en la interiorización de los estereotipos de género entre los/las adolescentes según el sexo y la edad, siendo la transición a la adolescencia media el momento crítico de esta interiorización. En la infancia y la adolescencia se producen procesos de socialización diferentes para niños y niñas; este proceso tiene un impacto en la priorización de los objetivos del diseño del proyecto de vida y, en particular, en las trayectorias académicas y laborales consideradas óptimas para cada género (Ginevra & Nota, 2017; Selimbegovic et al., 2019). Santana-Vega et al., (2019b) observaron diferencias entre chicos y chicas respecto a la priorización de sus objetivos académicos-laborales, y de los relativos a la familia, el ocio y el aspecto físico. Distintas investigaciones han analizado cómo las diferencias de género afectan a los objetivos académicos del alumnado, observando diferencias significativas entre chicas y chicos (García et al., 2017; Picho & Schmader, 2018; Santana-Vega et al., 2012; Zhao et al., 2018). Struthers y Strachan (2019) encontraron que los estereotipos de género limitan el interés de las chicas en cursos y carreras donde hay una mayor presencia de hombres. La escasa presencia de mujeres en los cursos de formación profesional dominados por hombres hace que la segregación ocupacional de las profesiones siga resistiéndose al cambio. Ehrtmann et al., (2019) afirman que el alumnado con estereotipos masculinos tiene un alto interés por las matemáticas, la investigación y el emprendimiento, y un bajo interés por los ámbitos artísticos, sociales y convencionales; mientras que el alumnado con estereotipo femenino presenta el patrón contrario.

A pesar de los avances logrados en nuestra sociedad en materia de igualdad, siguen existiendo diferencias en las oportunidades académicas y laborales en función del género. Aunque el acceso de las mujeres al sistema educativo y al mercado laboral ha mejorado, todavía se encuentran con barreras estructurales (socialización diferenciada

por género) y empresariales (acceso limitado a determinadas ocupaciones o responsabilidad de los puestos que ocupan) marcadas por los estereotipos de género (Jang et al., 2019). Según Buxarrais Estrada & Valdivielso Gómez (2021) la educación debe orientarse a la realización de valores universales básicos y a la construcción de sociedades más justas e inclusivas, por lo que es urgente dar más espacio y protagonismo a la igualdad de género en el sistema educativo y en el currículo.

Los estereotipos de género pueden afectar negativamente al diseño del proyecto de vida de las chicas durante la adolescencia, en la medida en que disminuyen su AETDC y limitan el abanico de posibles objetivos académico-profesionales a alcanzar. Desde una perspectiva coeducativa es necesario prestar atención a cómo los estereotipos de género afectan al diseño del proyecto de vida y al desarrollo vocacional de las chicas (Zhao et al., 2018).

El objetivo de este estudio es explorar las relaciones entre los estereotipos de género de las chicas y determinadas variables vocacionales, como auto-eficacia en la toma de decisiones de carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida. En concreto, los objetivos de nuestro trabajo son: a) examinar si existen diferencias significativas en esas variables vocacionales según los estereotipos de género de las chicas; y b) introducir un modelo con la variable independiente estereotipo de género para comprender plenamente la relación entre las variables analizadas.

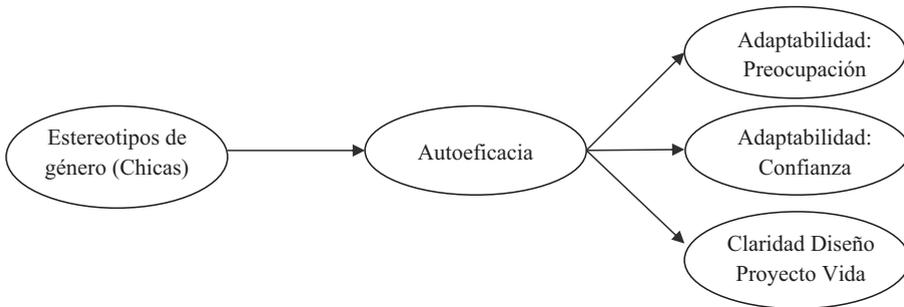
A partir de dichos objetivos se plantean los siguientes interrogantes:

- (1) ¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia para la decisión de carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de la vida según los estereotipos de género de las chicas?
- (2) ¿Predicen los estereotipos de género la autoeficacia en la decisión de carrera y ésta, a su vez, la adaptabilidad de carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida de las adolescentes?

Sobre la base de la bibliografía revisada, planteamos la hipótesis de que existen relaciones estadísticamente significativas entre los estereotipos de género de las adolescentes, la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales, la adaptabilidad de la carrera y la claridad en el diseño del proyecto de vida. También hipotetizamos que los estereotipos de género

de las adolescentes predicen la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales, y ésta, a su vez, predice la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida (ver Figura I).

FIGURA I. Modelo hipotetizado



Fuente: elaboración propia

Método

Participantes

En la investigación participaron 1.012 alumnas de 22 centros de enseñanza secundaria españoles (20 colegios públicos y 2 privados). Se trata de una muestra de conveniencia. Las chicas pertenecían a los cursos tercero y cuarto de la enseñanza secundaria obligatoria, su edad media era de 15,26 años (DT = 1,00). Los equipos directivos de los centros participantes comunicaron al grupo de investigación su deseo de participar en el proyecto para facilitar a los alumnos y alumnas la toma de decisiones.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó mediante el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Laboral de la Universidad de La Laguna. El cuestionario examina variables demográficas, institucionales, académicas y vocacionales, e incluye las siguientes escalas:

- *Escala de estereotipos vocacionales de género.* Se diseñó una escala ad hoc para evaluar los estereotipos vocacionales de género del alumnado femenino. Para el diseño de la escala se consultaron varios estudios (García-Cueto et al., 2015; Hadjar & Aeschlimann, 2015; Sánchez et al. 2011; Steele & Barlin, 1996). Además, se realizó una lluvia de ideas con alumnas de educación secundaria obligatoria sobre “las creencias de las chicas con estereotipos vocacionales en los que se consideran inferiores a los chicos”. Las sesiones de *brainstorming* se realizaron con seis grupos de seis alumnas (tres de tercero y tres de cuarto). Cuatro sesiones se celebraron en colegios públicos y dos en colegios privados. Se preparó un primer borrador de ítems que fue evaluado por profesores universitarios de psicología, ciencias de la educación y sociología. Se evaluaron dos criterios: 1) la relevancia de los ítems a analizar para examinar los estereotipos vocacionales de género, y 2) la adecuación de la redacción de los ítems. Se eliminaron los ítems considerados irrelevantes por más del 80% de los expertos. La escala final consta de cinco ítems relativos a las creencias de las chicas sobre su desigualdad académica y laboral con respecto a los chicos (“Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos de estudiar lo que quieren”; “A la hora de elegir los estudios, los chicos piensan más que las chicas en el trabajo que van a desempeñar”; “Los chicos son más ambiciosos que las chicas con respecto a su futuro profesional”; “Los chicos tienen más necesidad de trabajar que las chicas”; “Los chicos tienden a elegir carreras más duras que las chicas”). Los ítems se valoraron en una escala tipo Likert de 4 puntos, que iba de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo). Para obtener pruebas de la validez de constructo, realizamos un AFC. Utilizamos el índice de ajuste confirmatorio (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y el error medio de aproximación (RMSEA) como índices de ajuste. El modelo se ajusta bien cuando el CFI y el TLI > 0,90, y el RMSEA 0,08. En cuanto al AFC, el valor χ^2 y los índices de ajuste fueron $\chi^2(1011, 5) = 54,864$ ($p < .01$), RMSEA = .10, CFI = .94, y TLI = .89. Los valores de CFI y TLI indicaron que la escala es adecuada para los propósitos del estudio, incluso el valor χ^2 y el RMSEA son altos, lo que se espera debido al gran tamaño de la muestra, los pequeños grados de libertad y la simplicidad del modelo (Kenny et al., 2014). El Omega de McDonald's fue de 0,83.

- *Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera.* Para evaluar la autoeficacia en la toma de decisiones de la carrera se utilizó la subescala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones de la escala de Autoeficacia Profesional desarrollada por Carbonero y Merino (2002). Esta subescala consta de 13 ítems relacionados con la autoconfianza del alumnado en su toma de decisiones (por ejemplo, "Cuando tengo que tomar decisiones, la opinión de los demás me influye más que la mía"). Los ítems se valoraron en una escala de tipo Likert de 4 puntos, que va de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo) y las puntuaciones se revierten en los ítems negativos. El Omega de McDonald's fue de 0,95.
- *Inventario de Actitudes hacia la Elección de Carrera.* Para evaluar la adaptabilidad de carrera, se utilizó una versión reducida de la adaptación española del Inventario de Actitudes hacia la Elección de Carrera (Álvarez et al., 2007; Crites & Savickas, 1996). Este inventario es una medida particular de adaptabilidad de carrera para la elección profesional (Chan et al., 2015; Savickas & Porfeli, 2011). El instrumento se compone de dos subescalas: a) La Subescala de Confianza, consta de 5 ítems relacionados con el sentimiento de autoeficacia del alumnado para superar obstáculos y decidirse por una profesión (por ejemplo, "no puedo entender cómo algunas personas pueden estar tan seguras de lo que quieren hacer"), el Omega de McDonald fue de 0,81; b) La subescala de preocupación, se compone de 9 ítems relacionados con el interés del alumnado por tomar una decisión sobre su profesión (por ejemplo, "No me preocupa elegir una profesión, algo surgirá tarde o temprano"), el Omega de McDonald fue de 0,79. Los ítems se valoraron en una escala tipo Likert de 4 puntos, que iba de 1 (estoy muy de acuerdo) a 4 (no estoy nada de acuerdo).
- *Escala de claridad en el diseño del proyecto de vida.* Esta escala desarrollada por Santana-Vega et al., (2016) se utilizó para evaluar el grado de seguridad que tiene el alumnado sobre los objetivos de su proyecto de vida. Consta de 3 ítems (por ejemplo, "Planificar mi futuro es problemático para mí") valorados en una escala tipo Likert de 4 puntos, que va de 1 (muy de acuerdo) a 4 (nada de acuerdo). El Omega de McDonald fue de 0,74.

Procedimiento

Los objetivos y las características del estudio se explicaron a los equipos directivos de los centros escolares. Los equipos directivos aceptaron las condiciones de participación, informaron al profesorado y a las familias de los alumnos, y solicitaron su conformidad. Se informó al alumnado sobre el proceso a seguir, la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos, y se obtuvo su consentimiento para la cumplimentación de los instrumentos. La información se utilizó de forma anónima siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y se utilizó estrictamente con fines de investigación. La administración de los instrumentos se realizó en horario de clase por el profesorado-tutor, y se completaron en una sesión de 40 minutos.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 21 y el software Mplus 8.2 (Muthén & Muthén, 2017) y comprendió: los estadísticos descriptivos para cada variable, el coeficiente de correlación de Pearson, el análisis de la varianza, la prueba T de contraste de medias para grupos independientes y la *d* de Cohen para evaluar los efectos significativos y los tamaños del efecto. Para comprobar si había diferencias significativas en las variables vocacionales según los estereotipos de género, se seleccionó el 25% de los sujetos con puntuaciones altas y el 25% con puntuaciones bajas en la escala de estereotipos. Además, se ejecutó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para comprender plenamente las relaciones entre las variables y contrastar un modelo hipotético que predijera el efecto de los estereotipos de género de las chicas sobre la autoeficacia en la decisión de carrera, los factores de adaptabilidad de la carrera (preocupación y confianza) y la claridad del diseño del proyecto de vida. Se utilizaron puntuaciones estandarizadas para simplificar las interpretaciones y reducir la multicolinealidad no esencial. Se utilizó el Chi-cuadrado (χ^2) y su probabilidad asociada (*p*), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker Lewis (TLI) y el Error Medio de Aproximación (RMSA). El modelo se ajusta cuando CFI y TLI > .90, y RMSA ≤ .05. En cuanto al método de estimación, se utilizó el método de máxima verosimilitud con error estándar robusto, ya que ha mostrado evidencia de funcionar con precisión incluso cuando los

datos no están distribuidos normalmente (Schmitt, 2011). Los datos perdidos se procesaron utilizando la máxima verosimilitud con información completa, que proporciona parámetros insesgados en condiciones de falta al azar y en los casos en que los datos no faltan al azar (Enders, 2010).

Resultados

Análisis preliminares

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables se muestran en la Tabla I.

TABLA I. Medias, desviaciones típicas, y correlación entre las variables

	Mean	SD	1	2	3	4
1. Estereotipos de género	15.32	3.50	-			
2. Autoeficacia	38.30	5.38	.412**	-		
3. Preocupación	21.34	3.55	.488**	.470**	-	
4. Confianza	13.85	2.66	.237**	.443**	.451**	-
5. Claridad diseño proyecto de vida	11.45	2.51	.267**	.477**	.368**	.589**

** sig. < 0,05

Estereotipos de género y variables vocacionales

Encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos de estereotipos altos y bajos en todas las variables (Tabla II). En general, los resultados mostraron que cuanto más altos son los estereotipos de las chicas, más bajos son la autoeficacia vocacional, la preocupación, la confianza y la claridad en el diseño del proyecto de vida.

En concreto, el contraste de medias para la Autoeficacia Vocacional mostró que el grupo con menor estereotipo tenía una puntuación media significativamente mayor ($M= 40,90$; $SD= 5,88$; $p < 0,01$) que el grupo con mayor estereotipo ($M= 35,15$; $SD= 5,33$). El tamaño del efecto fue alto ($d= 1,02$). Con respecto a la Adaptabilidad a la Carrera, también

TABLA II. T-test según estereotipo de género

	M	SD	t	gl	Sig	d
Autoeficacia						
Estereotipo alto	35.15	5.33	-13.919	810	.000	1.02
Estereotipo bajo	40.90	5.88				
Preocupación						
Estereotipo alto	12.12	2.51	-103.24	709.72	.000	6.32
Estereotipo bajo	23.64	.63				
Confianza						
Estereotipo alto	8.11	2.37	-29.841	481.57	.000	2.24
Estereotipo bajo	13.89	2.75				
Claridad diseño proyecto de vida						
Estereotipo alto	7.10	2.40	-8.345	850	.000	.61
Estereotipo bajo	8.57	2.42				

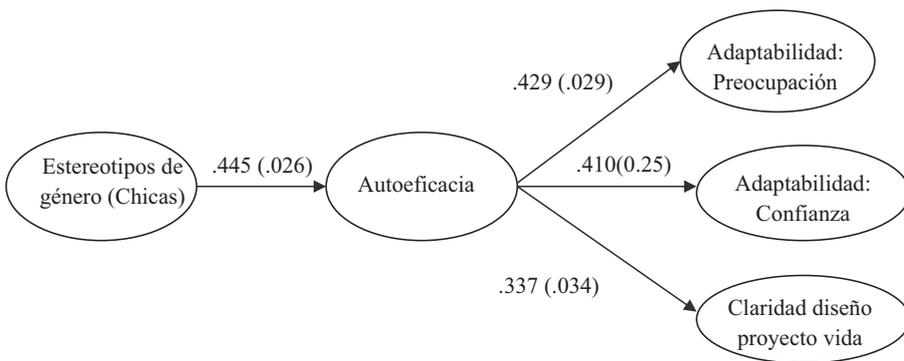
encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones medias del factor Preocupación (estereotipo alto: $M = 12,12$; $DT = 2,51$; estereotipo bajo: $M = 23,64$; $DT = 0,63$; $p < 0,01$), y del factor Confianza (estereotipos altos: $M = 8,11$, $DT = 2,37$; estereotipos bajos: $M = 13,83$, $DT = 2,75$; $p < 0,01$). Los tamaños del efecto fueron altos tanto para la Preocupación ($d = 6,32$) como para la Confianza ($d = 2,24$). Por último, en lo que respecta a la Claridad del proyecto de vida, el contraste de medias mostró que el grupo con menor estereotipo tenía una puntuación media significativamente mayor ($M = 8,57$; $SD = 2,42$) que el grupo con mayor estereotipo ($M = 7,10$; $SD = 2,40$; $p < 0,01$). El tamaño del efecto para la claridad del diseño del proyecto vital fue moderado ($d = 0,61$).

Prueba del modelo explicativo hipotetizado

Para comprender plenamente la relación entre las variables analizadas, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), mediante el que se contrastó el modelo hipotetizado que predice el efecto de los

Estereotipos de Género de las alumnas sobre la Autoeficacia en la Toma de Decisiones de Carrera, los factores de Adaptabilidad de la Carrera (Preocupación y Confianza) y la Claridad del Diseño del proyecto de Vida. La prueba χ^2 y los índices de ajuste para el SEM fueron $\chi^2(1011, 3) = 11,403$ ($p < .01$), RMSEA = .05, SRMR = .021, CFI = .988, TLI = .962. En cuanto a las relaciones entre las variables, los estereotipos de género de las chicas predijeron la autoeficacia en la decisión de carrera ($\beta = 0,445$; SE = 0,026; $p < 0,001$), y ésta, a su vez, predijo la preocupación ($\beta = 0,429$; SE = 0,029; $p < 0,001$), la confianza ($\beta = 0,410$; SE = 0,025; $p < 0,001$) y la claridad del diseño del proyecto de vida ($\beta = 0,337$; SE = 0,034; $p < 0,001$). Como muestran los resultados, se obtuvo un modelo parsimonioso que se ajusta a los datos, mostrando que el modelo es plausible para explicar correctamente las relaciones entre las variables probadas (Figura II).

FIGURA II. Resultados del modelo de ecuación estructural



Fuente: elaboración propia

Discusión

Los avances sociales en materia de igualdad de género son innegables. Sin embargo, siguen persistiendo estereotipos que establecen patrones de comportamiento diferenciados por género; dichos estereotipos condicionan las expectativas académicas y sociolaborales e implican limitaciones en el desarrollo de la carrera para ambos sexos (Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). En este sentido, Koenig (2018) señala

la existencia de estereotipos prescriptivos para mujeres y hombres. Las mujeres deben ser comunitarias y evitar ser dominantes. Los hombres deben ser independientes, de apariencia masculina e interesados en la ciencia y la tecnología, y evitar ser débiles, emocionales, tímidos y de apariencia femenina. Según estos estereotipos, las chicas no suelen percibirse representadas en las carreras científico-tecnológicas, mientras que los chicos no se perciben representados en las carreras sociales y humanísticas. Si el objetivo es empoderar a las estudiantes para que configuren proyectos vitales libres de prejuicios sociales, es necesario analizar el mecanismo a través del cual los estereotipos de género modulan su comportamiento vocacional. El propósito del presente trabajo de investigación fue analizar cómo se relacionan los estereotipos de género de las adolescentes con la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida.

- a) *¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia en la decisión de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida según los estereotipos de género de las chicas?* Los resultados obtenidos respecto a los estereotipos de género muestran que no todas las adolescentes están vocacionalmente empoderadas; considerando que "las chicas tienen menos posibilidades que los chicos de estudiar lo que quieren", o que "los chicos tienden a elegir estudios más difíciles que las chicas". Estas creencias son la base de los estereotipos vocacionales de género que limitan el desarrollo profesional de las estudiantes (Blažev et al., 2017). Los estereotipos de género simplifican e ignoran una realidad socialmente compleja y diversa, reduciendo la autoeficacia de las chicas en la toma de decisiones de la carrera, su preocupación y confianza en el proceso de toma de decisiones y la claridad del diseño de su proyecto de vida (Dinella et al., 2014; Plante et al., 2019). Las chicas que mantienen un estereotipo de género vocacional desigual tienden a: 1) carecer de confianza en su capacidad para realizar tareas de desarrollo de carrera y tomar decisiones profesionales; 2) no mostrar preocupación por su futuro académico y profesional; 3) sentir más incertidumbre que confianza a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones. Los estudios de desarrollo realizados desde una perspectiva ecológica confirman que estas influencias provienen de los entornos más cercanos, principalmente la familia

y la escuela, y también de otros sistemas como los medios de comunicación o los valores culturales. A medida que los niños se socializan en estas normas y valores, interiorizan cada vez más esos esquemas y los utilizan para construir expectativas (Solbes-Canales, et al., 2020).

- b) *¿Predicen los estereotipos de género la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales y ésta, a su vez, la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida en las adolescentes?* De acuerdo con nuestro segundo objetivo, propusimos un modelo para explicar el impacto de los estereotipos de género en las variables vocacionales. Nuestros resultados muestran cómo los estereotipos de género afectan a la AETDC; a su vez, la AETDC es un importante mediador cognitivo de la adaptabilidad de la carrera y la claridad del diseño del proyecto de vida. Estos resultados coinciden y complementan los obtenidos en estudios anteriores (Bouchey & Harter; 2005, Brown, 2019; Eccles, 2011; Jo et al., 2016; Shin et al., 2019). La mejora de la autoeficacia y la adaptabilidad profesional de las adolescentes pasa por el análisis crítico de las creencias que subyacen en los estereotipos de género; un análisis que les permita tomar conciencia de la naturaleza sociocultural de dichos estereotipos, promueva su deconstrucción y las empodere vocacionalmente. La orientación educativa y profesional debe ayudar a las adolescentes a descifrar y comprender la relación de los estereotipos de género con los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales (Kessels et al., 2014). Desenmascarar lo que se esconde bajo estos estereotipos implica tomar conciencia de las prácticas de socialización diferencial en función del género llevadas a cabo en las familias, los centros educativos y el grupo de iguales (Eccles, 2011). Estas prácticas condicionan el desarrollo profesional de las adolescentes, en la medida en que asumen como reales las diferencias de autoeficacia y expectativas académico-laborales entre chicos y chicas.

En diferentes culturas y contextos muchas personas tienen convicciones privadas y creencias implícitas que a menudo se basan en asociaciones estereotipadas sin que se den cuenta de ello. Incluso quienes son reacios a afirmar que las mujeres son menos competentes pueden seguir creyendo que las mujeres son especialmente sensibles y necesitan ser protegidas

por los hombres (Ellemers, 2018). Para responder a esta situación es necesario, entre otras acciones: 1) que las chicas y los chicos analicen en colaboración los contenidos de los libros de texto y de los medios de comunicación para comprobar si las mujeres están representadas en la vida política, económica y social, y analizar las razones por las que no se hacen visibles; 2) animar a los/las adolescentes a analizar críticamente su contexto social inmediato y a explorar su "yo posible" de forma dinámica y flexible (Sávickas et al., 2009).

Algunas implicaciones para la práctica profesional de los orientadores escolares son: a) Los orientadores deben ser activistas para cambiar las prácticas educativas regidas por una cultura patriarcal. Deben fomentar el análisis de los discursos elaborados por el alumnado para sacar a la luz los prejuicios de género en la toma de decisiones. Según Sávickas et al. (2009) los orientadores deben ayudar a los chicos y chicas a contar una historia que represente su trayectoria vital; una historia a través de la cual puedan entender sus propios problemas vitales, su personalidad vocacional y sus recursos adaptativos. El papel del orientador debe ser ayudar al alumnado a formular su identidad con sus propias palabras, cómo se ve a sí mismo y a los demás en un contexto particular, y cómo se relaciona con los demás. Dentro del Plan de Acción Tutorial, deben diseñarse actividades de sensibilización, exploración del yo, exploración del entorno, exploración de la relación entre el yo y el entorno para analizar las barreras de género en el desarrollo del proyecto de vida. b) Los programas de educación para la carrera deben desarrollarse desde un enfoque no sexista de los estudios y las profesiones. Dichos programas deben: aumentar la capacidad de adaptación del alumnado para gestionar eficazmente el desarrollo de su carrera en una sociedad cambiante; promover el análisis, el debate y la reflexión sobre el efecto de las dimensiones personales, académicas, familiares y sociales en la toma de decisiones; fomentar el diálogo humano, abierto y auténtico con el alumnado para que se sienta apoyado por otras personas significativas (Klehe et al., 2021).

A pesar de sus puntos fuertes, el estudio tiene algunas limitaciones: a) El carácter transversal de la investigación no permite establecer una relación causa-efecto entre las variables analizadas; sería recomendable realizar un estudio longitudinal. b) Asimismo, se debería realizar un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con adolescentes en diferentes etapas educativas y con diferentes características sociofamiliares para

profundizar en sus estereotipos vocacionales, y analizar cómo afectan estos estereotipos a su autoeficacia y adaptabilidad para la carrera.

La investigación abre nuevas líneas de estudio sobre los estereotipos vocacionales de género en las adolescentes. En concreto, se plantean las siguientes cuestiones para seguir investigando: a) ¿qué características sociofamiliares tienen mayor impacto en el desarrollo de los estereotipos vocacionales de género?; b) ¿cómo contribuye el grupo de iguales a reforzar/eliminar estos estereotipos?; c) ¿cómo evolucionan las trayectorias académico-profesionales de las adolescentes en función de sus estereotipos vocacionales? d) ¿qué factores de personalidad caracterizan a las adolescentes que mantienen estereotipos vocacionales?; e) ¿cómo se puede facilitar la deconstrucción de los estereotipos de género en las alumnas?; g) ¿se mantienen los estereotipos vocacionales de género en las alumnas que participan en programas de orientación vocacional?

Referencias Bibliográficas

- Alniaçık, A., Gökşen, F., & Yüksek, D. (2019). School to work or school to home? An analysis of women's vocational education in Turkey as a path to employment. *Gender and Education*, 31(8), 1040-1056. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1465897>
- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Espín, J., & Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria. Evaluación e intervención*. EOS.
- Babarović, T. (2016). Vocational development in adolescence: Career construction, career decision-making difficulties and career adaptability of croatian high school students. *Primenjena Psihologija*, 9, 429-448. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.4.429-448>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56(1), 35-52.

- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social de desarrollo de la carrera. Revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423–445.
- Blažev, M., Karabegović, M., Burušić, J., & Selimbegović, L. (2017). Predicting gender-STEM stereotyped beliefs among boys and girls from prior school achievement and interest in STEM school subjects. *Social Psychology of Education*, 20(4), 831-847. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9397-7>
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and Math/Science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.673>
- Brown, C. (2019). Sexualized gender stereotypes predict girls' academic self-efficacy and motivation across middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 523-529. <https://doi.org/10.1177/0165025419862361>
- Buxarrais Estrada, M. R., & Valdivielso Gómez, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129–147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Carbonero, M. A., & Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional. Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Cepero, A.B. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. Unpublished PhD thesis. Granada: Universidad de Granada. Retrieved from <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Chan, K., Uy, M., Ho, M., Sam, Y., Chernyshenko, O., & Yu, K. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006>
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L-A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 33(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/0894845306289535>

- Crites, J.O., & Savickas, M. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career*, 4(2), 131-138. <https://doi.org/10.1177/106907279600400202>
- Dinella, L. M., Fulcher, M., & Weisgram, E. S. (2014). Sex-typed personality traits and gender identity as predictors of young adults' career interests. *Archives of Sexual Behavior*, 43(3), 493–504. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0234-6>
- Dostanić, J., Suvajdžić, K., & Krpović-Bojanić, Ž. (2021). Decision-Making Styles, Career Decision Self-Efficacy, and Career Adaptability Among High School Students. *The Career development quarterly*, 69 (1), 63-77. <https://doi.org/10.1002/cdq.12249>
- Duffy, R.D. Douglass, R.P., & Autin, K.L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>
- Dunlap, S.T., & Barth, J.M. (2019). Career Stereotypes and Identities: Implicit Beliefs and Major Choice for College Women and Men in STEM and Female-Dominated Fields. *Sex Roles*, 81, 548–560. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1013-1>
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development* 35(3), 195-201. <https://doi.org/10.1177/0165025411398185>
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annu. Rev. Psychol.* 69, 275–98. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Ehrmann, L., Wolter, I., & Hannover, B. (2019). The interrelatedness of gender-stereotypical interest profiles and students' gender-role orientation, gender, and reasoning abilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01402>
- García, B., Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2017). Análisis de las motivaciones, apoyos y dificultades de mujeres participantes en cursos de formación ocupacional. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 861–873. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50500
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F., Bringas-Molleda, C. López Cepero, J. Paino-Quesada, S. et al. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International*

- Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 61-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- Ginevra, M.C. & Nota, L. (2017). Occupational Gender Stereotypes and Problem-Solving in Italian Adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3) 312-327. doi: 10.1080/03069885.2015.1063584
- Hadjar, A., & Aeschlimann, B. (2015). Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among Swiss secondary school students. *Educational Research*, 57(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983719>
- Hardin, E. E., & Longhurst, M. O. (2016). Understanding the gender gap: Social cognitive changes during an introductory stem course. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 233-239. <https://doi.org/10.1037/cou0000119>
- Haro, B., Beranuy, M., Vega, M.A., Calvo, F., & Carbonell, X. (2022). Uso problemático del móvil y diferencias de género en formación profesional [Problematic smartphone use and gender differences in vocational education and training]. *Educación XX1*, 25(2), 271-290. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31492>
- Hartung, P., & Cadaret, M. (2017). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. En K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 15-28). Springer International Publishing.
- Heilman, M. (2015). Gender stereotypes: Impediments to women's career progress. In I. Welpel, P. Brosi, L. Ritzehöfer, & T. Schwarzmüller (Eds.), *Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik* (pp. 73-84). https://doi.org/10-1007/978-3-658-09469-0_1
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- European Institute for Gender Equality (2020). *Gender Equality Index 2020. Digitalisation and the future of work*. EIGE
- Jang, H., Pak, S., & Lee, D. (2019). Meta-Analysis: The role of race/ethnicity and gender in career choice. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(2), 119-135. <http://doi.org/10.18401/2019.9.2.8>
- Jasko, K., Dukala, K. & Szastok, M. (2019). Focusing on gender similarities increases female students' motivation to participate in STEM. *Journal*

- of Applied Social Psychology*, 49(8), 473-487. <https://doi.org/10.1111/jasp.12598>
- Jo, H., Y-A, Ra., Lee, J., & Kim, W. (2016). Impact of dysfunctional career thoughts on career decision self-efficacy and vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 333-344. <https://doi.org/10.1002/cdq.12069>
- Kenny, D.A., Kaniskan, B., & McCoach, D.B. (2014). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Klehe, U. C., Fasbender, U., & van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- Koenig, A.M. (2018) Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly. *Front. Psychol.* 9:1086. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lam, M. & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Leaper, C., Farkas, T. & Brown, C. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282. <https://doi-org.ezproxy.uky.edu/10.1007/s10964-011-9693-z>
- Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M., & Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22.

- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97131>
- Makarova E, Aeschlimann B., & Herzog W. (2019) The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. *Frontiers in Education* 4(60), 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Maree, J., & Twigge, A. (2016). Career and self-construction of emerging adults: The value of life designing. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02041
- Martínez-Marín, M. D. (2018). Negative and positive attributes of gender stereotypes and gender self-attributions : A study with Spanish adolescents. *Child Indicators Research*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9569-9>
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M., & Zurita, F. (2016). Election of degree and expectations of results of teenagers from Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401
- McGuire; L., Mulvey, K., Goff, E., Irvin, M., Winterbottom, M., Fields, G., Hartstone-Rose, A., & Rutland, A. (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67: 101109. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101109>
- Melendro, M., De-Juanas, A., & Rodríguez, A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123–138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>

- Migunde, Q., Othuon, L., & Mbagaya, C. (2015) Career maturity and career decision making status of secondary school students in Kisumu municipality, Kenya. *Educational Research*, 6(3) 50-54. <https://doi.org/10.14303/er.2015.023>
- Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631-644.
- Moè, A., Hausmann, M., & Hirnstein, M. (2020). Gender stereotypes and incremental beliefs in STEM and non-STEM students in three countries: relationships with performance in cognitive tasks. *Psychological Research*. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01285-0>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying : Victims, bullies and bully-victims. *Child Indicators Research*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Oberts, U., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24, 81-90.
- Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- Picho, K., & Schmader, T. (2018). When do gender stereotypes impair Math performance? A study of stereotype threat among Ugandan adolescents. *Sex Roles*, 78(3-4), 295-306. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0780-9>
- Plante, I., O'Keefe, P., Aronson, J., Fréchette-Simard, C., & Goulet, M. (2019). The interest gap: how gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, 22(1), 227-245 <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>
- Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional

- study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 109–117. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S134132>
- Rudolph, C., Lavigne, K., Katz, I., & Zacherb, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Sánchez-García, M. F., & Suárez-Ortega, M. (2021). Professional success and satisfaction in the career development: Gender patterns. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 31-48. <https://doi.org/10.6018/rie.374121>
- Sánchez, M., Suarez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S. Fernández, B., et al. (2011). Gender stereotypes and work values of Spanish students. *Revista de Educación*, 355, 331-354. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-027
- Santana-Vega, L.E, Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019a). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. [Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes]. *Comunicar*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C., Feliciano-García, L. (2019b). 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>
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L. A., & Santana Lorenzo, J. A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26–38. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11391>
- Santos, M. A. Lorenzo, M., Priegue D., & Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar.

- Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171, <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62000>
- Savickas, M. (2013). Career construction Theory and Practice. In S. Brown y B. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons Inc.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behaviour*, 97, 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroek, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *Child and Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(18)30022-1)
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Selimbegovic, L., Karabegovic, M., Blažev, M., & Burušić, J. (2019). The independent contributions of gender stereotypes and gender identification in predicting primary school pupils' expectancies of success in STEM fields. *Psychology in the Schools*, 56(10) 1614-1632. <https://doi.org/10.1002/pits.22296>
- Shin, J.Y., Steger, M.F., & Lee, K.H. (2014). Major incongruence and career development among American and South Korean college students. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 433-450. <https://doi.org/10.1177/1069072713498485>

- Shin, Y., Lee, E.S., & Seo, Y. (2019). Does traditional stereotyping of career as male affect college women's, but not college men's, career decision self-efficacy and ultimately their career adaptability? *Sex Roles*, *81*, 74–86. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0976-7>
- Schuster, C., & Martiny, S. E. (2017). Not feeling good in STEM: Effects of stereotype activation and anticipated effect on women's career aspirations. *Sex Roles*, *76*(1-2), 40–55. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0665-3>
- Smith, S. (2014). Limitations to equality: Gender stereotypes and social change. *Juncture*, *21*, 144–150. <https://doi.org/10.1111/j.2050-5876.2014.00795.x>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesinos, S., & Herranz-Hernandez, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, *11*:609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Steele, J., & Barlin, J. (1996). Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction on daughters' vocational interests. *Sex Roles*, *34*(9-10), 637–648 <https://doi.org/10.1007/BF01551499>
- Struthers, K., & Strachan, G. (2019). Attracting women into male-dominated trades: Views of young women in Australia. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *6*(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.1>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and heed majors. *Sex Roles*, *77*(1-2), 86-96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Tolentino, L., Garcia, P., Lu, V., Restubog, S., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>
- Villanueva-Blasco, V., & Grau-Alberola, E. (2019). Gender and age differences in the internalization of gender stereotypes in early and mid adolescence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *17*(47), 107-128. doi: 10.25115/ejrep.v17i47.2184
- Viola, M.M., Muso, P., Ongoglia, S., Lo Coco, A., & Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in italian never-employed young adults.

Europe's Journal of Psychology, 13(2), 231-250. <https://doi:10.5964/ejop.v13i2.1277>

Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-Related Parental Support, Vocational Identity, and Career Adaptability: Interrelationships and Gender Differences. *The Career Development Quarterly*, 69(2), 130-144. <https://doi.org/10.1002/cdq.12254>

Zhao, F., Zhang, Y., Alterman, V., Zhang, B., & Yu, G. (2018). Can Math-gender stereotypes be reduced? A theory-based intervention program with adolescent girls. *Current Psychology*, 37(3), 612-624. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9543-y>

Información de Contacto: Universidad de La Laguna. Facultad de Educación, Didáctica e Investigación Educativa Dirección postal completa (institucional): Avenida Universidad s/n, Campus Central, 38200 (La Laguna), e-mail: lsantana@ull.es