



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

HACIA UN MODELO CAUSAL DE LOS FACTORES SOCIOCOCGNITIVOS DEL BIENESTAR PERSONAL Y ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA GENERACIÓN Z

Autora: Marta Hernández Arriaza

Directores: Isabel Muñoz San Roque

Gonzalo Aza Blanc

MADRID | Mayo 2025

CONSTANCIA REGISTRAL

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Pontificia Comillas por la financiación del Proyecto Polaris, en el que he tenido el privilegio de participar como ayudante de investigación. Gracias por brindarme esta oportunidad y los recursos para desarrollar esta tesis doctoral.

A Isabel Muñoz San Roque y Gonzalo Aza Blanc, mis directores, por su confianza en mis capacidades, por su apoyo, paciencia y flexibilidad a lo largo de este camino, y por su generosidad al guiarme en cada etapa de este proceso.

A mis compañeras de doctorado, por compartir esta aventura, por las conversaciones, los desvelos y el aliento constante. Vuestra compañía ha hecho este viaje mucho más llevadero.

A mis amigas, María y Ana, por recordarme quién soy, cuáles son mis valores y por ayudarme a mantener la perspectiva incluso en los momentos de mayor incertidumbre.

A las instituciones educativas que han participado en los estudios de manera altruista, por su generosidad y disposición, permitiéndome llevar a cabo esta investigación con un impacto real en el ámbito académico.

A Shefaly Shorey y Corey Seemiller, con quienes he tenido la oportunidad de colaborar en el Proyecto *Gen Z Around the World*, una experiencia enriquecedora desde el punto de vista humano y profesional.

Y finalmente, a mi familia, por su cariño incondicional, por ser mi refugio en los momentos de dificultad y por celebrar conmigo cada pequeño logro. A mi madre, por ser mi inspiración. A mi padre, por transmitirme el amor por la educación y la orientación vocacional y por ayudarme a transitar por las cañadas oscuras en los momentos de incertidumbre. A mi hermana, por resituarme ante las contrariedades. A Susana, mi compañera de sonrisas y lágrimas por darme espacio y tiempo para finalizar esta etapa, y a mis hijos, por ser mi mayor fuente de amor y motivación.

RESUMEN

En el contexto actual de la Educación Superior, el bienestar personal y académico se ha convertido en un aspecto clave para promover la permanencia en los estudios. Comprender los factores que influyen en el bienestar del alumnado permite a las instituciones educativas enfrentar el desafío de mejorar la experiencia formativa y reducir las tasas de abandono. En este marco, la Teoría Social Cognitiva para la Carrera (TSCC) ofrece un modelo teórico sólido para analizar el papel de variables como la autoeficacia, las expectativas de resultados, los intereses académicos y el apoyo socio-académico, en la satisfacción del alumnado. Este enfoque cobra especial relevancia en el caso de la Generación Z, una cohorte de estudiantes que ha crecido en un mundo digitalizado, con acceso constante a la información y expectativas formativas alineadas con la inmediatez y la aplicabilidad práctica del conocimiento. Sus características y necesidades particulares hacen imprescindible un análisis actualizado de los factores que impactan en su bienestar académico y personal, especialmente en contextos formativos como la Formación Profesional de Grado Superior, tradicionalmente menos estudiada.

Esta investigación busca desarrollar y validar un modelo causal de los factores sociocognitivos que influyen en el bienestar personal y académico del alumnado de Educación Superior de la Generación Z, específicamente del alumnado de Formación Profesional de Grado Superior. Los resultados se presentan en un compendio de tres artículos académicos. El primer artículo, como marco contextual de la tesis, se enfoca en conocer las percepciones del alumnado de la Generación Z en torno a cinco tendencias globales: globalización, inmigración, feminismo, capitalismo y medioambiente. El segundo artículo presenta las diferencias entre el alumnado universitario y de Formación Profesional de Grado Superior, en las variables sociocognitivas del Modelo Integrador de Ajuste Académico (Lent et al., 2013) para después predecir el impacto de las variables en la satisfacción académica mediante un análisis de regresión múltiple. Finalmente, el tercer artículo busca validar un nuevo Modelo Integrador de Satisfacción Académica y Personal, basado en la TSCC, en una muestra de alumnado de Formación Profesional de Grado Superior.

El estudio emplea un diseño cuantitativo ex post facto y transversal combinando un primer acercamiento exploratorio con una fase de validación empírica del modelo teórico. La muestra global estuvo compuesta por 2494 estudiantes, divididos en dos grupos de participantes escolarizados en Educación Superior (universitarios y de Formación Profesional de Grado Superior) pertenecientes a la Generación Z. Se utilizan escalas validadas para medir las variables sociocognitivas; autoeficacia académica,

expectativas de resultados, intereses, apoyo socioacadémico, afecto positivo, estrés académico, satisfacción académica y satisfacción vital. Los datos han sido analizados utilizando análisis bivariado (correlaciones, t de Student, U Mann-Whitney y ANOVA) y multivariante (regresión múltiple y ecuaciones estructurales).

En primer lugar, los resultados muestran una tendencia común en las percepciones del alumnado en cuanto a las cuestiones sociales planteadas. Específicamente, el alumnado de la Generación Z tiene una percepción positiva sobre el medioambiente, la globalización, el feminismo y la inmigración, pero muestran una actitud crítica hacia el capitalismo.

En segundo lugar, el alumnado universitario obtuvo puntuaciones significativamente superiores en todas las variables pertenecientes al Modelo Integrador de Ajuste Académico (autoeficacia, expectativas de resultado, intereses académicos, estrés y satisfacción académica), a excepción del apoyo socio-académico. Un análisis más detallado reveló que el alumnado de Formación Profesional de Grado Superior recibía un mayor apoyo académico por parte de sus tutores. El análisis de regresión múltiple permitió comprobar que las variables sociocognitivas contribuían significativamente en la predicción de la satisfacción académica del alumnado, explicando un 59,2% de la variabilidad en la variable dependiente. En concreto, se encontró un efecto positivo y significativo para las variables apoyo socio-académico, autoeficacia, expectativas de resultados e intereses y como era predecible un efecto negativo y significativo de la variable estrés académico. Además, a pesar de las particularidades de cada itinerario formativo, no se encontraron diferencias significativas en la capacidad de las variables sociocognitivas para predecir la satisfacción académica entre los dos grupos de Educación Superior.

En tercer lugar, el nuevo Modelo Integrador de Satisfacción Académica y Personal, testado mediante análisis de ecuaciones estructurales mostró que el modelo hipotetizado se ajustaba bien a los datos y explicaba un 82% de la varianza de la satisfacción académica y un 43% de la satisfacción vital. Todos los efectos directos fueron significativos, excepto tres, para los que los efectos indirectos y totales sí fueron significativos. Los resultados demuestran, por tanto, que los intereses académicos tienen un papel central en la satisfacción académica y personal del alumnado de Educación Superior, actuando como una variable mediadora clave en la relación entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y la satisfacción académica. El estudio también destaca la relevancia del apoyo social y académico en el bienestar del alumnado.

Como conclusión, esta investigación valida la importancia de los factores sociocognitivos en el bienestar académico y personal de los estudiantes de Educación Superior de la Generación Z. Se confirma la aplicabilidad de la TSCC en el alumnado de Formación Profesional de Grado Superior y se resalta la importancia de los factores sociocognitivos en este itinerario formativo. Se destaca la necesidad de diseñar estrategias educativas que promuevan la autoeficacia y el ajuste entre intereses y estudios elegidos para mejorar la satisfacción académica. Finalmente, se sugiere la implementación de políticas institucionales que fortalezcan el apoyo socioacadémico y personalicen la orientación educativa desde un modelo conceptual que permita abordar el abandono temprano que afecta a los primeros cursos de la Educación Superior.

ABSTRACT

In the current context of Higher Education, personal and academic well-being has become a key aspect in promoting student retention. Understanding the factors that influence student well-being enables educational institutions to address the challenge of improving the learning experience and reducing dropout rates. Within this framework, Social Cognitive Career Theory (SCCT) provides a solid theoretical model for analyzing the role of variables such as self-efficacy, outcome expectations, academic interests, and socio-academic support in student satisfaction. This approach is particularly relevant for Generation Z, a cohort of students who have grown up in a digitalized world with constant access to information and educational expectations aligned with immediacy and the practical application of knowledge. Their unique characteristics and needs make it essential to conduct an updated analysis of the factors affecting their academic and personal well-being, especially in educational settings such as Higher Vocational Education and Training (VET), which has traditionally received less research attention.

This research aims to develop and validate a causal model of the socio-cognitive factors influencing the personal and academic well-being of Generation Z higher education students, specifically those in Higher VET. The findings are presented in a compendium of three academic articles. The first article, serving as the contextual framework of the dissertation, focuses on understanding Generation Z students' perceptions of five global trends: globalization, immigration, feminism, capitalism, and the environment. The second article examines the differences between university and VET students in the socio-cognitive variables of the Integrative Model of Academic Adjustment (Lent et al., 2013) and then predicts the impact of these variables on academic satisfaction using multiple regression analysis. Finally, the third article seeks to validate a new integrative model of academic and personal satisfaction based on SCCT within a sample of Higher VET students.

The study employs a quantitative ex post facto and cross-sectional design, combining an initial exploratory approach with an empirical validation phase of the theoretical model. The total sample consisted of 2,494 students, divided into two groups of higher education participants (university and Higher VET students) from Generation Z. Validated scales were used to measure socio-cognitive variables, including academic self-efficacy, outcome expectations, interests, socio-academic support, positive affect, academic stress, academic satisfaction, and life satisfaction. The data were analyzed using bivariate analyses (correlations, Student's t-test, Mann-Whitney U, and ANOVA) and multivariate analyses (multiple regression and structural equation modeling).

First, the results show a common trend in students' perceptions regarding the social issues presented. Specifically, Generation Z students have a positive perception of the environment, globalization, feminism, and immigration, but they hold a critical attitude toward capitalism.

Second, university students scored significantly higher in all variables within the Integrative Model of Academic Adjustment (self-efficacy, outcome expectations, academic interests, academic stress, and academic satisfaction), except for socio-academic support. A more detailed analysis revealed that VET students received greater academic support from their tutors. Multiple regression analyses confirmed that socio-cognitive variables significantly contributed to predicting students' academic satisfaction, explaining 59.2% of the variance in the dependent variable. Specifically, a positive and significant effect was found for socio-academic support, self-efficacy, outcome expectations, and interests, while, as expected, academic stress had a negative and significant effect. Additionally, despite the distinct characteristics of each educational pathway, no significant differences were found in the predictive capacity of socio-cognitive variables for academic satisfaction between the two Higher Education groups.

Third, the new Integrative Model of Academic Satisfaction, tested using structural equation modeling, showed that the hypothesized model fit the data well, explaining 82% of the variance in academic satisfaction and 43% of the variance in life satisfaction. All direct effects were significant, except for three, for which indirect and total effects were significant. The findings confirm that academic interests play a central role in understanding students' academic and personal satisfaction, acting as a key mediating variable between self-efficacy, outcome expectations and academic satisfaction. The study also highlights the importance of social and academic support in students' well-being.

As a conclusion, this research validates the importance of socio-cognitive factors in the academic and personal well-being of higher education students. It confirms the applicability of SCCT to Higher VET students and emphasizes the relevance of socio-cognitive factors within this educational pathway. The study underscores the need to develop educational strategies that promote self-efficacy and align students' interests with their chosen academic paths to enhance academic satisfaction. Finally, we suggest the implementation of institutional policies aimed at strengthening socio-academic support and personalizing educational guidance from a conceptual model that will allow us to address the early dropout that affects the first years of higher education.

Índice

AGRADECIMIENTOS	V
RESUMEN	VII
ABSTRACT	XI
ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS	XV
PARTE I	1
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	3
1.1. Justificación.....	3
1.2. Problema de investigación	4
1.3. Relevancia de la tesis	4
1.4. Estructura de los contenidos	6
1.5. Motivación personal	8
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
2.1. La Generación Z en la Educación Superior	11
2.2. La Educación Superior en España	16
2.2.1 Organización de la Educación Superior española	17
2.2.2. La enseñanza universitaria	18
2.2.3. La Formación Profesional de Grado Superior.....	19
2.2.4. Factores que guían la elección de los dos itinerarios formativos	21
2.3. La Teoría Social Cognitiva para la Carrera.....	25
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	33
3.1. Objetivos de la investigación.....	33
3.2. Metodología	37
3.2.1. Diseño general.....	37
3.2.2. Muestra	37
3.2.3. Instrumentos	38
3.2.4. Análisis de datos	39
3.3. Aspectos éticos.....	39

PARTE II.....	41
3.4. Resultados del compendio de artículos.....	43
CAPITULO 4: PRIMERA PUBLICACIÓN.....	45
4.1. Introducción a la primera publicación.....	47
4.2. Texto completo primera publicación	49
CAPITULO 5: SEGUNDA PUBLICACIÓN.....	73
5.1. Introducción a la segunda publicación.....	75
5.2. Texto completo segunda publicación	77
CAPITULO 6: TERCERA PUBLICACIÓN.....	103
6.1. Introducción a la tercera publicación	105
6.2. Texto completo tercera publicación	107
CAPITULO 7: DISCUSIÓN	134
7.1. Limitaciones y futuras investigaciones	139
7.2. Transferencia y aportaciones a la sociedad	141
7.3. Conclusions	142
REFERENCIAS.....	146
ANEXOS	154
ANEXO 1: Cuestionario 1	154
ANEXO 2: Cuestionario 2	156
ANEXO 3: Ejemplo informe cuestionario 2	160
ANEXO 4: Email aceptación artículo 2.....	162

ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

Versión en español

ES (Educación Superior)

EQF (Marco de Cualificación Europeo)

FP (Formación Profesional)

MECU (Marco Español de Cualificaciones)

MIAA (Modelo Social Cognitivo Integrador de Ajuste Académico)

MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior)

TSCC (Teoría Social Cognitiva para la Carrera)

Versión en inglés

SCCT (Social Cognitive Career Theory)

VET (Vocational Education and Training)

PARTE I

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

En un contexto de rápida expansión de la Educación Superior (ES), la satisfacción del alumnado con sus estudios es vital para garantizar su ajuste académico y bienestar personal. La satisfacción académica ha sido señalada, junto al compromiso y el rendimiento, como uno de los principales predictores del abandono educativo (Sosa-Alonso et al., 2025). Además, el bienestar académico y personal de los estudiantes no solo influye en su desempeño académico, sino que es un predictor del éxito en su futuro profesional.

Actualmente existe un creciente interés por comprender los factores que predicen la satisfacción académica y el bienestar personal del alumnado de Educación Superior. En esta línea, la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC) proporciona un marco teórico sólido para analizar estas variables, al considerar aspectos como la autoeficacia, las expectativas de resultados, los intereses académicos y las fuentes de apoyo sociales y académicas. Hasta el momento, los estudios han demostrado que estos factores juegan un papel determinante en la satisfacción académica y en la permanencia en los estudios universitarios (Sheu et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de que en las últimas dos décadas se han llevado a cabo investigaciones en el ámbito de la ES, la mayor parte de ellas se han centrado en el alumnado universitario, observándose una carencia de estudios que examinen cómo las variables sociales y cognitivas afectan específicamente al bienestar académico y personal de los estudiantes de Formación Profesional (FP) de Grado Superior.

Las investigaciones realizadas hasta el momento en el marco de la FP muestran que el alumnado que cursa este itinerario formativo suele tener una orientación más práctica, centrada en la empleabilidad, además de en sus intereses académicos (Merino et al., 2020). Esta idiosincrasia podría influir en su nivel de satisfacción y bienestar, en comparación con el alumnado universitario. No obstante, como mencionamos anteriormente, hasta la fecha no se han encontrado modelos validados en el marco de la TSCC que analicen específicamente las variables que influyen en el bienestar académico y personal de este grupo de estudiantes.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema que se pretende abordar en esta tesis doctoral se centra en la identificación de las variables que influyen en la satisfacción académica y personal del alumnado de Educación Superior perteneciente a la Generación Z, con un enfoque particular en los estudiantes de FP Superior.

La pregunta que ha guiado esta investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las variables sociocognitivas que influyen en la satisfacción académica y personal del alumnado de Educación Superior de la Generación Z en el contexto universitario español?

Esta pregunta general se ha concretado en el siguiente interrogante como aportación principal sustantiva de esta tesis doctoral:

Validar en el contexto universitario español un modelo causal de los predictores cognitivo sociales de la satisfacción académica y personal en una muestra de estudiantes de FP Superior de la Generación Z.

1.3. RELEVANCIA DE LA TESIS

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de generar conocimiento sobre los factores que impactan en la satisfacción académica y personal del alumnado de Educación Superior en el contexto español actual, con especial atención a los estudiantes de FP Superior, un grupo que ha recibido menor atención en la literatura científica.

Esta investigación contribuirá fundamentalmente a:

1. Demostrar que el alumnado que actualmente se encuentra escolarizado en la de Educación Superior pertenece a una misma generación con actitudes generales que les diferencian de las generaciones anteriores y que pueden impactar en su experiencia académica.
2. Ampliar el conocimiento sobre la satisfacción académica y personal del alumnado
3. de Educación Superior en sus dos itinerarios formativos en el contexto universitario español, permitiendo comprender las diferencias y similitudes en los factores que influyen en el bienestar de ambos colectivos.
4. Validar un nuevo modelo de satisfacción académica y personal enmarcado en la TSCC en una muestra de estudiantes de FP Superior que incluya los intereses académicos como variable nuclear de este nuevo modelo.

Además, la relevancia práctica de esta tesis viene dada por su posible influencia en los programas de orientación académico y profesional de los estudiantes de FP Superior, concretamente al contemplar cómo los intereses académicos son un pilar nuclear en la satisfacción académica y el bienestar del alumnado, junto a las variables sociales y cognitivas estudiadas previamente en otros trabajos enmarcados en la TSCC (autoeficacia académica, expectativas de resultados y apoyo social y académico).

Así mismo, permitirá sustentar el diseño y planificación de estrategias de intervención y acción tutorial, mejorando el diagnóstico y acompañamiento del alumnado menos satisfecho, contribuyendo a disminuir el abandono temprano que afecta a los primeros cursos de la Educación Superior.

Por último, esta investigación es un primer estudio comparativo entre el alumnado de estos dos itinerarios formativos. Así, las posibles diferencias encontradas en las variables sociocognitivas analizadas podrían suponer una primera aproximación empírica de cómo estos factores influyen de manera diferenciada en cada itinerario. Estos avances no solo contribuirán a enriquecer la literatura comparativa en el ámbito de la Educación Superior, sino que también ofrecerán claves para identificar áreas de mejora específicas en cada uno de estos itinerarios formativos. De este modo, los hallazgos podrán servir como base para el desarrollo de políticas educativas más ajustadas a las necesidades del alumnado de FP Superior y universitario, favoreciendo así su bienestar académico y personal.

1.4. ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS

La tesis que presento se estructura como un compendio de publicaciones, formado por tres artículos publicados o aceptados en revistas de impacto en el área de la educación. Además, esta investigación se enmarca en el Proyecto Polaris¹ de la Universidad Pontificia Comillas e integra en el apartado resultados las publicaciones y comunicaciones en las que he participado como doctoranda dentro de este proyecto de investigación y que han complementado mi formación como investigadora predoctoral.

Como marco contextual, la tesis doctoral se fundamenta en la teoría generacional al considerar que el alumnado de Educación Superior actual es miembro de la denominada Generación Z y, por tanto, comparte características comunes con el resto de sus coetáneos, que les diferencian de los estudiantes escolarizados en cursos anteriores. El primer artículo explora las actitudes de un grupo de estudiantes de la Generación Z respecto a cuestiones sociales que les definen como generación y que podrían afectar a su experiencia académica, especialmente en el desarrollo de sus valores vocacionales y expectativas de resultados.

Teniendo en cuenta las características propias de la muestra, el núcleo principal de esta tesis analiza el impacto de las variables sociales y cognitivas propuestas por la TSCC sobre el bienestar académico y personal del alumnado de Educación Superior. Este análisis busca llenar un vacío significativo en la literatura sobre la satisfacción académica y el bienestar del alumnado en la Educación Superior mediante dos aportaciones sustantivas y originales de esta tesis. Por un lado, considerando el Modelo Social Cognitivo Integrador de Ajuste Académico (MIAA) desarrollado por Lent et al. (2013) estudiamos las variables que lo configuran en dos submuestras de Educación Superior (alumnado de Formación Profesional de Grado Superior y de grado universitario). Por otro lado, validamos un nuevo modelo integrador basado en el modelo de satisfacción académica de Lent (2004) y el Modelo Integrador de Ajuste Académico de Lent et al. (2013), en el que incorporamos los intereses académicos como variable mediadora determinante dentro de un nuevo contexto de análisis que no se había estudiado hasta la realización de este trabajo (alumnado de FP Superior españoles). Estas dos aportaciones se desarrollan en los artículos 2 y 3.

¹ El Proyecto Polaris es un proyecto Propio de la Universidad Pontificia Comillas desarrollado entre enero de 2020 y julio de 2025. Los objetivos y resultados de investigación pueden encontrarse en la web del proyecto <https://blogs.comillas.edu/proyectopolaris/>

El documento se organiza en dos partes que contienen siete capítulos. En primer lugar, dentro de la **introducción** incluyo la justificación, el problema de investigación, la relevancia de esta tesis y su estructura. Además en este apartado desarrollo una breve justificación personal donde se detallan las motivaciones que me llevaron a desarrollar esta tesis doctoral y que sirven para explicar por qué se seleccionaron las tres publicaciones del compendio.

A continuación, se describe el **marco teórico** que incluye una revisión de las principales características de la Generación Z y el panorama de la Educación Superior en España. Este apartado es especialmente relevante tratándose de una tesis con *mención internacional* puesto que el lector puede no estar familiarizado con el sistema educativo español. Este apartado se complementa la exposición de los principios de la Teoría Social Cognitiva para la Carrera (TSCC) como base explicativa para comprender la satisfacción académica y personal del alumnado de ES.

En el apartado **objetivos y metodología** de investigación, se detallan los objetivos generales y específicos, así como las preguntas que han guiado las tres publicaciones que presento en el compendio. Seguidamente, también se describe la metodología que incluye el diseño del estudio, la muestra, los instrumentos y análisis de datos utilizados. También incluimos en este apartado algunas consideraciones éticas.

En la segunda parte de la tesis, presento los **resultados** obtenidos organizados en cada una de las publicaciones. En este apartado además incluyo una introducción que sirve como marco de presentación de cada uno de los artículos, una descripción del proceso de revisión y publicación, incluidos los ajustes realizados a partir de las sugerencias de los revisores y una cronología de las revistas a las que se enviaron las publicaciones. Con todo ello se ha intentado cumplir con el rigor metodológico y la calidad científica que se espera en una Tesis Doctoral.

Finalmente, los apartados de **discusión, limitaciones y futuras investigaciones, transferencia y aportaciones a la sociedad** y **conclusiones** sintetizan los resultados obtenidos, destacando su contribución teórica y práctica y proponiendo futuras líneas que permitan continuar con la investigación sobre el bienestar académico y personal del alumnado de Educación Superior desde un enfoque sociocognitivo.

Para finalizar la introducción a esta tesis doctoral, quiero reflexionar sobre el tono adoptado en su redacción. Este trabajo busca presentar los resultados de manera imparcial, pero sin adoptar un estilo excesivamente impersonal. Al ser redactado por mí como doctoranda, considero esencial incluirme en el texto, evitando circunloquios innecesarios que recurran a la tercera persona del singular o al subjuntivo.

Como señala Cassany:

Si es escrito, es comunicación entre dos sujetos, lo más normal es que éstos aparezcan explícitamente en la prosa. Resulta mucho más artificioso e incluso falso pretender ocultar cualquier rastro o huella personales y simular un estilo neutro sin autoría que no se dirige a nadie. Además, la objetividad o la claridad de la información no dependen de la presencia o de la ausencia de estas referencias: dependen de otros factores como la actitud del autor, el tratamiento de los datos, la discriminación entre información y opinión o el estilo global de redacción (Cassany, 1999, pp. 204–205).

De esta manera, mi objetivo ha sido lograr un equilibrio entre la claridad y la autoría, reflejando un enfoque transparente y comunicativo en el desarrollo de este trabajo académico.

1.5. MOTIVACIÓN PERSONAL

Esta tesis doctoral ha sido un camino de aprendizaje y resiliencia que me ha permitido desarrollar destrezas fundamentales para mi futuro profesional como investigadora y, sobre todo, me ha enseñado habilidades transversales que me servirán en cualquier profesión que desempeñe en el futuro.

Desde que comencé mi licenciatura en Psicología en la Universidad Pontificia Comillas me he vinculado a la investigación como herramienta de transformación social y en concreto, en el área de educación. Comencé como becaria de colaboración en una investigación sobre la competencia de aprender a aprender. En 2014 realicé mi Trabajo de Fin de Máster sobre la Competencia Emocional Docente dentro del Máster de Formación del Profesorado y sobre el Abuso de Autoridad Docente en el Máster de Psicología General Sanitaria, que fue mi primera publicación académica (Hernández Ariaza & Prieto Ursúa, 2018). Todo ello sentó las bases para que tras unos años trabajando como orientadora educativa, aceptara la oportunidad de colaborar como investigadora predoctoral en el Proyecto Polaris de la Universidad Pontificia Comillas.

Esta tesis se enmarca y concibe como parte de este proyecto de investigación cuyo objetivo principal de conocer mejor a los estudiantes universitarios se vertebra en tres ejes: quiénes son, cómo es su paso por la universidad y cómo se proyectan hacia el futuro. Así, esta tesis se planteó desde sus inicios como un compendio de publicaciones alineado con estos tres objetivos. Por este motivo durante los primeros meses, todavía viviendo algunas de las restricciones instauradas por la pandemia, realicé una amplia revisión teórica sobre quiénes eran los estudiantes de Educación Superior. Y así fue como surgió el marco de la Generación Z que nos permitió dar soporte teórico a las

características diferenciales de nuestros estudiantes y enmarcar el que sería el primer artículo del compendio: Gen-Z University Students' Attitudes Toward Current Global Trends: Environment, Globalisation, Immigration, Feminism, and Capitalism.

Al abordar el segundo eje del proyecto (cómo es su paso por la universidad), analizamos diversas variables relacionadas con la experiencia académica del alumnado: Actividades Educativas de Alto Impacto, estrategias y enfoques de aprendizaje, regulación del aprendizaje, rendimiento académico e intención de abandono, satisfacción y bienestar académico, desbordamiento académico, sentimiento de orgullo y pertenencia, entre otras. El propósito inicial de esta investigación era profundizar en la experiencia en la universidad del alumnado de la generación Z, con especial atención a sus motivaciones, valores y expectativas; además del impacto personal y profesional de las actividades formativas realizadas en su etapa universitaria. Sin embargo, en el proceso de elaboración del Proyecto de Tesis fuimos conscientes de que gran parte de las actividades educativas de alto impacto relacionadas con la experiencia universitaria (intercambios, voluntariados internacionales, prácticas en empresa...) se habían visto afectadas por el desarrollo de la pandemia. Durante el curso 2020-2021 nos encontramos con jóvenes que vivieron el final de su bachillerato con clases a distancia, una EVAU incierta y un primer año de universidad lleno de cuarentenas, distancia social, profesores con mascarilla y la ansiedad de saber que podían contagiar a sus familiares. Estudiantes que no pudieron ir de intercambio, hacer prácticas en empresas o participar en talleres o jornadas presenciales. Por este motivo, ampliamos nuestra mirada para abordar el problema de fondo con la pregunta ¿Están nuestros estudiantes satisfechos con sus estudios?

Tras un análisis preliminar de los modelos teóricos existentes, opté por basar mi estudio en la Teoría Social Cognitiva para la Carrera debido a su robustez teórica y empírica, su aplicabilidad al contexto universitario y su capacidad para integrar factores individuales, contextuales y conductuales en la comprensión de la satisfacción personal y académica. Esta teoría no solo ofrece un marco robusto, sino que además facilita la identificación de intervenciones prácticas para mejorar el bienestar académico y personal, así como prevenir el abandono del alumnado de Educación Superior.

Dentro de esta teoría, el modelo de la satisfacción académica (Lent et al., 2005) nos permitía además de conocer el bienestar personal y la satisfacción del alumnado con el ámbito académico, incorporar sus expectativas de autoeficacia y de resultado, el progreso en sus metas académicas y el apoyo percibido por su entorno personal, familiar y educativo. De esta manera, conseguiríamos una foto mucho más definida de su realidad como estudiantes. Este plan surgió no solo de la literatura revisada, sino también de mi experiencia previa como orientadora educativa, donde pude observar

cómo estas variables influían significativamente en el desarrollo académico y personal de los jóvenes.

Buscando una mirada más global de la realidad actual de la Educación Superior, al elaborar el proyecto de tesis pretendíamos además de conocer la satisfacción académica del alumnado de nuestra universidad, ampliar la mirada a estudiantes de otras universidades y de Formación Profesional de Grado Superior. Una vez escogido el objeto de investigación: la satisfacción personal y académica de los estudiantes dentro del marco teórico de la TSCC, observamos una importante carencia en la investigación comparada entre los dos itinerarios formativos dentro de la Educación Superior: la Formación Profesional de Grado Superior y los grados universitarios.

Partiendo de este contexto, diseñamos un cuestionario recogiendo las variables del modelo original de satisfacción académica que pudiera ser aplicado en ambas submuestras. Además, tras la revisión del modelo teórico y conociendo el contexto concreto de la FP, decidimos incluir, dada su relevancia para la toma de decisiones vocacionales, la variable intereses académicos. El objetivo era validar un modelo integrador en esta muestra de estudiantes, llenando así otro vacío en la literatura.

De este recorrido surgieron los artículos dos (Formación Profesional versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado) y tres (Test of the Social Cognitive Model of Well-being Among Vocational Education and Training Students in Spain).

Se planteó una cuarta publicación sobre las expectativas vocacionales de los estudiantes universitarios, alineada con el tercer eje del Proyecto Polaris. Sin embargo, no pudo integrarse en el compendio al no cumplir el requisito de aceptación previa en una revista y estar aún en proceso de envío. En su lugar, se incluyó el abstract de dos comunicaciones sobre este eje: *Concepto de éxito y trabajo ideal de la Generación Z* (Congreso Internacional de Orientación Universitaria 2021) y *Valores Vocacionales de la Generación Z* (Congreso Internacional de Orientación Universitaria 2025).

Por último, la intención de esta tesis doctoral fue desde un inicio obtener la mención internacional por lo que se planificó una estancia en el proyecto Global Gen-Z liderado por la investigadora Corey Seemiller que consistía en la aplicación de un cuestionario en ochenta y un países para ofrecer una visión holística de la Generación Z. Los motivos que me llevaron a querer realizar esta tesis con mención internacional fueron: el tema de investigación es fácilmente generalizable a otros países, la publicación de los artículos en inglés para llegar a toda la comunidad científica y mejorar la calidad de la tesis tras la revisión externa de dos expertos a nivel internacional.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El marco teórico, que sirve para situar la tesis doctoral en el espacio y en el tiempo, se ha estructurado en tres apartados. Un primer apartado para enmarcar la teoría generacional que se centra en conocer las características de la Generación Z desde un punto de vista educativo, un segundo apartado sobre la organización del sistema de Educación Superior español que enfatiza las diferencias entre sus dos itinerarios formativos: educación universitaria y la FP Superior y un tercer apartado sobre la Teoría Social Cognitiva para la Carrera.

2.1. LA GENERACIÓN Z EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los grupos de personas nacidas en distintos períodos de tiempo crecen con diferentes influencias externas y desarrollan puntos de vista diferentes en cuanto a prioridades, preferencias y valores (Walsh, 2011). A partir de esta premisa surge la teoría de las generaciones que se basa en la idea de que las personas dentro de un grupo generacional están vinculadas por experiencias, eventos, circunstancias, etc., que les hacen ver el mundo y comportarse de forma distinta a sus predecesores. Este grupo de personas que han nacido en un mismo periodo de tiempo y están expuestas a los mismos episodios históricos y culturales forman parte de una cohorte social, también llamada *generación* (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Las generaciones, por tanto, al igual que las clases sociales, están formadas por conjuntos de personas que no han elegido pertenecer a dichos grupos. Lo que hace singular a cada generación es que sus miembros comparten haber vivido determinados hechos históricos y sociales en una misma etapa de la vida (Mannheim, 1970).

Para comprender qué diferencia a unas generaciones de otras, es fundamental conocer el contexto histórico en el que se desarrollaron, cuáles eran los valores que predominaban durante su crianza y en qué contexto sociocultural crecieron. Así, existen seis cohortes generacionales en España, aunque el rango de edad de cada una de ellas varía en función de los autores (Vilanova & Ortega, 2017). En la Tabla 1 se resume el contexto histórico y temporal de las generaciones:

Tabla 1

Taxonomía de las generaciones españolas

Nombre	Marco Temporal	Contexto Histórico
Los niños de la guerra	1930 - 1948	Guerra civil y postguerra
Baby Boom	1949 - 1968	Dictadura y explosión demográfica
Generación X	1969 - 1980	Transición, bipartidismo
Millennials	1981 - 1994	Inicio de la digitalización
Generación Z	1995 - 2020	Expansión de internet Pandemia Covid-19
Generación Alpha	2020 -	Inteligencia artificial

Nota: Tabla adaptada de Vilanova y Ortega (2017), Seemiller y Grace (2018).

Es preciso constatar que, aunque a nivel internacional las generaciones comparten el mismo marco temporal, el contexto histórico es independiente para cada generación, especialmente para las anteriores a la *Generación Z*. Aunque es fácil y tentador pintar a una generación entera con el mismo pincel cultural, ninguna generación puede ser categorizada tan fácil y uniformemente. Si bien es evidente que las cohortes generacionales comparten valores y rasgos derivados de sus experiencias sociales y culturales comunes, las fechas de división entre las cohortes no son rígidas y son más un acuerdo entre investigadores. Los individuos en los límites entre generaciones comparten rasgos con las generaciones vecinas, razón por la cual los "Millennials rezagados" muestran las características y afinidades que se asocian cada vez más con la "Generación Z" (Rickes, 2016).

Para empezar, la primera generación que encontramos en España, y actualmente la menos numerosa, es la de *los niños de la guerra* (1930-1948), nuestros ancianos que se caracterizaron por haber crecido durante la postguerra española y el franquismo, viviendo en un contexto de escasez, represión y adoctrinamiento ideológico. Se caracterizaron por valores como la austeridad, el esfuerzo y la disciplina, además de haber vivido la época dorada de la radio como medio de información y

entretenimiento. A nivel educativo el acceso a la Educación Superior era muy limitado ya que la dictadura favorecía la segregación de género y la enseñanza elitista. Las mujeres, en particular, enfrentaban obstáculos adicionales porque muchas abandonaban los estudios al casarse debido a las normas sociales y legales que promovían su rol en el hogar. El acceso a la universidad era residual, reservado a las clases privilegiadas o a quienes podían acceder a becas muy limitadas, lo que contribuyó a una baja movilidad social en esta generación (González, 2009).

En segundo lugar, los pertenecientes a la *Generación Baby Boom*, próximos a la jubilación (1949-1968), fueron trabajadores ambiciosos y representan el triunfo de la clase media en nuestro país. La explosión demográfica llegó a España unos años después que a EE. UU. y ocurrió paralelamente a una serie de cambios sociales, económicos y políticos (fin de la autarquía, Plan de Estabilización Económica de 1959, crisis del petróleo de 1973 y la muerte de Franco en 1975). Esta generación en España se caracteriza por la estabilidad económica (i Domènech, 2023).

La *Generación X* (1969-1980), es la menos estudiada y presenta diferencias cuando se la compara con sus coetáneos estadounidenses. En España, la incorporación de la mujer al mundo laboral fue más lenta que en los países anglosajones por lo que es realmente la primera en la que la mujer ha alcanzado puestos directivos. Se caracterizan por haber sido adictos al trabajo y padres helicóptero (Vilanova & Ortega, 2017).

Los *Millennials*, o Generación Y (1980-1995), son una generación con dificultades en la construcción de sus proyectos de vida. A diferencia de sus padres, los jóvenes actuales apenas han podido acumular patrimonio, pues contaban con una riqueza mediana de 10.500 euros en 2020, lo que representa un retroceso de 24.700 euros comparado con la situación de la generación de la misma edad en 2002 (i Domènech, 2023). Los Millennials, crecieron creyendo que podrían conseguir lo que quisieran, y se encontraron con la crisis económica al comenzar su carrera laboral por lo que la incertidumbre laboral los ha acompañado durante su juventud. Las dificultades para lograr la independencia económica y acceder a una vivienda, así como, haber crecido con la creencia de que el éxito académico era sinónimo de éxito en la vida, han impulsado a esta generación a convertirse en una de las más formadas de la historia (Vilanova & Ortega, 2017).

Los jóvenes pertenecientes a la *Generación Z* son los nacidos entre 1995 y 2015. Muchos de ellos están cursando actualmente la Educación Superior y también muestran características diferentes de sus predecesores; han crecido rodeados de tecnología e internet, especialmente con las redes sociales (Vilanova & Ortega, 2017).

Desde su infancia esta cohorte ha sido testigo de diversas cuestiones sociales impredecibles como los atentados del 11 de septiembre de 2001, los del 11 de marzo de 2004 y la crisis económica de 2008. Los Z viven en un mundo que cambia a una velocidad nunca vista hasta el momento (Schwieger & Ladwig, 2018). Su infancia y adolescencia ha transcurrido en un mundo globalizado en el que cada día reciben noticias de otras partes del mundo. Esta generación ha participado con mayor frecuencia experiencias internacionales (viajes de ocio, estudios, intercambios...) gracias a su mejor dominio de los idiomas y a una universalización del precio del transporte terrestre y aéreo (Tulgan, 2013). A pesar de la incertidumbre que perciben en su futuro, los miembros de la Generación Z creen que pueden cambiar el mundo (Pousson & Meyers, 2018).

Los Z también han experimentado el auge del feminismo, entendido como la igualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas de la vida social y cultural, así como el impulso del ecologismo a través de figuras como Greta Thunberg (Seemiller & Grace, 2018). La pobreza está entre sus preocupaciones principales, siendo una generación sensible ante los problemas sociales del país (vivienda, corrupción...) (Vilanova, 2019).

Por otro lado, la incertidumbre que han vivido también ha transformado su papel en las empresas, prefiriendo la conciliación y el buen ambiente laboral por encima de una alta remuneración económica. Además, especialmente los hombres, tienen un alto interés por el emprendimiento y el trabajo por cuenta propia. Las mujeres, sin embargo, prefieren trabajar por cuenta ajena o ser funcionarias, permitiendo así conciliar su trabajo con su vida personal (Vilanova, 2019).

Por último, en los últimos años diferentes autores hablan del nacimiento de una nueva generación, la Generación Alfa (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Aunque hay diferencias en cuanto a cuándo comienza esta generación, parece que hay dos eventos que han marcado su nacimiento: la pandemia por Covid-19 y el nacimiento de la Inteligencia Artificial.

Con cada generación surgen prioridades y valores distintos que moldean sus decisiones y sus acciones. A nivel escolar, por ejemplo, los *boomers* crecieron en aulas grandes y altamente competitivas donde el éxito académico era fundamental. Por ello, la competencia jugó un papel importante en las futuras elecciones profesionales. Esto contrasta con el mensaje "Lo importante es participar" de los *Millennials* o el "todos son especiales" de la Generación Z (Walsh, 2011).

En este sentido, la Generación Z llega a la Educación Superior habiendo crecido en un contexto único. En cuanto a su forma de comunicarse, se trata de la primera generación que ha crecido con un dispositivo digital al alcance de la mano y no

conciben su comunicación y experiencia diaria sin el acceso a las redes sociales (Seemiller & Grace, 2018). Han sido criados en entornos cambiantes y en constante transformación, con nuevas formas de consumo y acceso ilimitado a información y los contenidos (Días et al., 2015). El alumnado universitario actual, por tanto, convive en un universo analógico y virtual, plagado de dispositivos electrónicos que son al mismo tiempo una ayuda y una fuente de interferencia (Domingo- Coscollola et al., 2025).

En este sentido, las nuevas tecnologías han cambiado las relaciones sociales, la forma de aprender del alumnado y su experiencia en la universidad (Domingo- Coscollola et al., 2025). El mundo digital cambia las reglas de juego para la vida y el aprendizaje. Según Singh y Dangmei (2016) el 40% de los jóvenes de la Generación Z refieren tener amigos online a los que nunca han conocido en persona. Además, el uso extensivo de las redes sociales los lleva a utilizar este medio de comunicación con un fin más allá del profesional o informativo, siendo frecuente el uso como una evasión de la propia identidad (Muñoz-San Roque et al., 2024). Para el alumnado de la Generación Z, las redes sociales suponen el escenario natural en el que han crecido (Critikián & Núñez, 2021).

Además, el uso de videotutoriales de plataformas como Youtube o Udemy ha revolucionado la forma de aprender de los jóvenes de manera que, en algunos países como en Estados Unidos, el 75% de los jóvenes cree que la universidad no es el único camino para conseguir una buena educación (Seemiller & Grace, 2021). El acceso rápido a la información es vital para esta generación y, por lo general, se caracterizan por la multitarea (Fodor & Jaeckel, 2018).

Los jóvenes que actualmente se escolarizan en nuestras Universidades y Centros de Formación Profesional son diferentes de sus predecesores porque confían en las video clases en lugar de tomar notas, tienden a buscar sus dudas online y tienen una actitud pasiva ante las clases magistrales en las que esperan que el profesor divierta al estudiante y conteste de forma instantánea a sus dudas (Rothman, 2016).

Por otro lado, prefieren un enfoque un poco más práctico en la educación: quieren tener más oportunidades para demostrar su valía y ser incluidos en proyectos reales a lo largo de su formación. Exigen interactividad, diversidad, la aplicación de dispositivos técnicos, y prefieren administrar su propio tiempo incluso durante su educación (Fodor & Jaeckel, 2018).

En este contexto de cambio, iniciado hace unos años con la generación de los Millennials, los centros de Educación Superior se esfuerzan por mantenerse al día con los avances tecnológicos, a la vez que ofrecen una alta calidad educativa por la que, tanto los estudiantes, como las instituciones, cumplan con los objetivos establecidos profesionalmente (Godoy et al., 2018).

Diversos estudios nacionales (Benedicto et al., 2020; Fontcuberta et al., 2021; González-Anleo et al., 2021; Sánchez-Beato et al., 2019) e internacionales (Cilliers, 2017; Dolot, 2018; Hampton & Keys, 2017; Hampton & Welsh, 2019; Helaluddin et al., 2020; Johnson & Sveen, 2020; Rothman, 2016; Seemiller & Grace, 2016, 2018; Selingo, 2018) han estudiado las características, valores y actitudes de la generación Z. Sin embargo, hasta el momento en el que iniciamos esta investigación no se habían realizado estudios específicos que permitieran conocer los valores de esta generación en función de su área de estudios.

2.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

La Educación Superior en España representa un componente esencial para el desarrollo económico, social y cultural del país y se caracteriza por la coexistencia de dos itinerarios educativos, el universitario, más predominante, y el de Formación Profesional Superior. Este modelo es específico de nuestro país, aunque también hay otros países de la Unión Europea que comparten este modelo integrado.

Según fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes español (2022), alrededor de 1.350.000 estudiantes se matriculan cada año en estudios de grado universitario frente a más de 530.000 estudiantes de FP Superior. Este último grupo de estudiantes ha aumentado un 37% en los últimos cinco años (Gamboa-Navarro & Moso-Díez, 2023).

Aunque inicialmente los dos itinerarios formativos se concibieron como recorridos paralelos, en los últimos años las dos opciones se encuentran muy interconectadas, especialmente desde que se permitiera el acceso directo a los estudios de grado universitario con el título de Técnico Superior y la convalidación de módulos de FP por créditos universitarios (Real Decreto 1618/2011). Este sistema es similar al de otros países europeos como Dinamarca, Alemania, Francia, Austria e Inglaterra, en los que la FP Superior es reconocida como parte de la Educación Superior. Este enfoque integrado promueve la permeabilidad entre itinerarios formativos, ofreciendo al alumnado la posibilidad de obtener cualificaciones superiores a través de vías flexibles y adaptadas a sus intereses y expectativas.

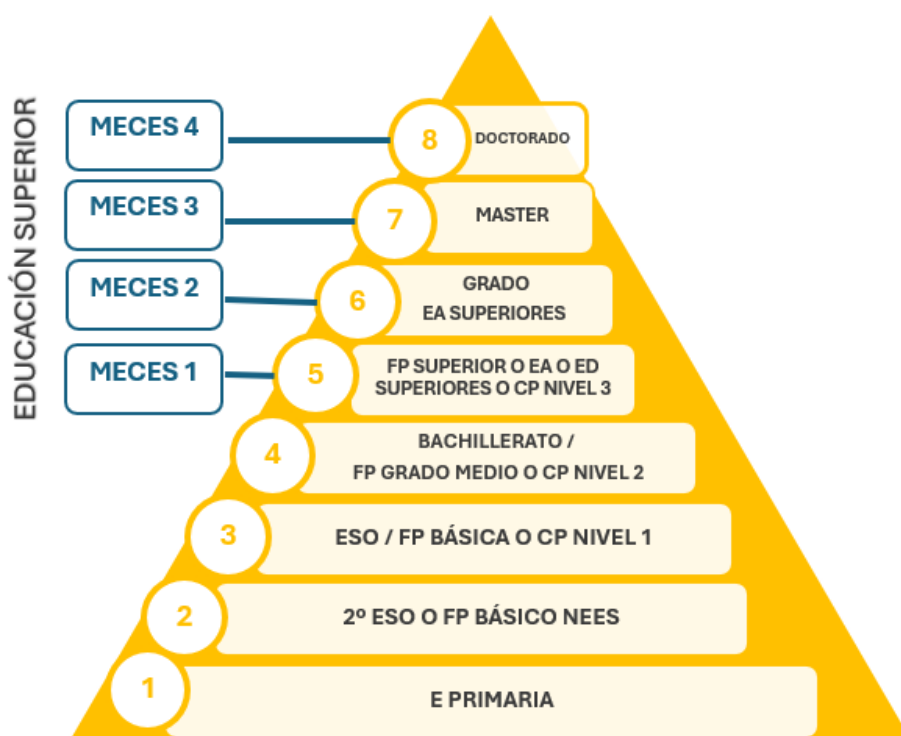
En este contexto, la universidad se destaca como el principal motor del desarrollo académico, investigador y de transferencia del país, proporcionando a los estudiantes una formación integral que los prepara para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. Por otro lado, la FP resulta una herramienta crucial para enfrentar las transformaciones que afectan a toda la sociedad (Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023).

2.2.1 Organización de la Educación Superior española

El sistema educativo español, como el resto de los sistemas educativos europeos se organiza en niveles de educación. Actualmente conviven en nuestro país dos sistemas o marcos que permiten ordenar las cualificaciones. Por un lado, el Marco de Cualificación Europeo (European Qualification Framework, EQF) que sirve de referencia común entre todos los estados miembros de la UE permitiendo relacionar las titulaciones obtenidas en cada país (Unión Europea, 2019). Por otro lado, el Marco Español de Cualificaciones (MECU) que comprende además de la educación formal, el aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro del MECU podemos encontrar los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) que son específicos de la Educación Superior (Gobierno de España, 2023).

Figura 1

Niveles de educación MECU



Fuente: elaboración propia. EA: Enseñanzas artísticas; ED: Enseñanzas deportivas; CP: Certificado profesional.

De los ocho niveles existentes tanto en el sistema europeo (EQF) como en el español (MECU), el nivel inferior se corresponde con la educación primaria y el superior corresponde a los estudios de doctorado (N8).

Como se observa en la Figura 1, la Educación Superior española se organiza en dos tipos de enseñanza:

- A. Enseñanza no universitaria: FP Superior (grado y cursos de especialización) y enseñanzas de régimen especial que engloban las enseñanzas artísticas y deportivas de grado superior (nivel MECU 5).
- B. Enseñanza universitaria (Niveles MECU 6, 7 y 8)

En consecuencia, la Educación Superior en nuestro país incluye el sistema de FP de grado superior y el sistema universitario, además de las enseñanzas artísticas y deportivas superiores (Sanz, 2023).

En este trabajo nos enfocaremos en los Ciclos Formativos de Grado Superior que abreviaremos denominándolos simplemente FP Superior (en inglés Higher VET), dejando a un lado las enseñanzas artísticas y deportivas superiores. En este contexto, los estudios de FP Superior equivalen a un nivel MECU 5 (EQF 5, MECES 1) y los estudios de grado universitario a un nivel MECU 6 (EQF 6, MECES 2).

2.2.2. La enseñanza universitaria

El sistema universitario es el encargado de proporcionar un servicio público de Educación Superior mediante la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. Dentro de los objetivos generales, la Ley 2/2011 de Economía Sostenible (artículo 60) incluye “facilitar, a través de la formación, la adquisición de las cualificaciones demandadas por el sistema productivo y el sector público, y la adaptabilidad entre los cambios económicos y sociales y, en general, la capacidad para afrontar los desafíos a largo plazo”.

Por este motivo, las enseñanzas de grado universitario (MECES 2) promueven que el alumnado obtenga una formación general en una o varias disciplinas que esté orientada al ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación de las enseñanzas de Grado permite el acceso a las enseñanzas de máster (MECES 3) que tienen como objetivo la adquisición de una formación avanzada de carácter especializado o que promuevan la iniciación en tareas investigadoras. Después de los estudios de máster, el estudiante puede acceder al tercer ciclo de estudios universitarios, las enseñanzas de doctorado (MECES 4) (Gobierno de España, 2023).

Por otro lado, las universidades en España se dividen en públicas y privadas, cada una con características particulares. Las instituciones públicas ofrecen una educación subvencionada por el estado que facilita el acceso a estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. Las universidades privadas, proporcionan programas especializados y atención personalizada, atrayendo al alumnado interesado

en un enfoque más individualizado de su formación académica y con más recursos económicos.

En cuanto a la inversión de tiempo, los programas de grado universitario tienen una duración de cuatro a seis años, dependiendo del área de estudios y para acceder a ellos es necesario haber cursado las enseñanzas de bachillerato y superado una prueba de acceso o haber completado un Ciclo Formativo de Grado Superior. Las titulaciones están diseñadas para proporcionar una formación teórica y práctica incluyendo prácticas externas, proyectos de investigación y oportunidades de participar en actividades extracurriculares o intercambios internacionales que enriquecen la experiencia educativa (Gobierno de España, 2023). Los grados universitarios, por otra parte, se imparten en campus específicos diferentes de la formación no universitaria (institutos y colegios) y se encuentran dotados de sus propias instalaciones deportivas o residenciales.

2.2.3. La Formación Profesional de Grado Superior

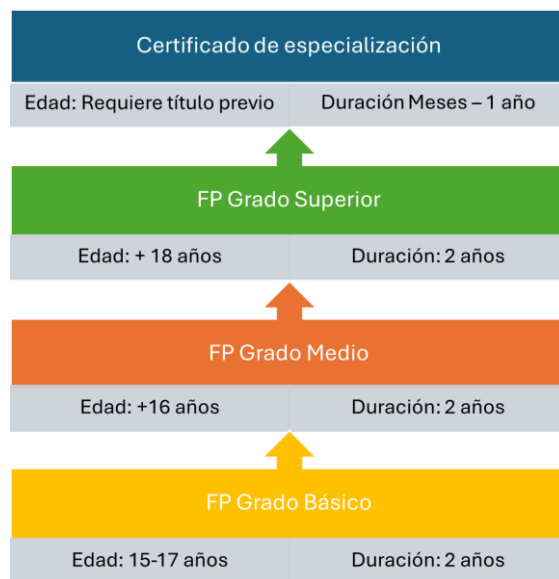
Según fuentes del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (2025), en la actualidad, la FP es el itinerario formativo más cercano a la realidad del mercado de trabajo. Esta formación trata de dar respuesta a la necesidad de personal cualificado especializado en las áreas profesionales para responder a la demanda del mercado laboral.

El sistema de Formación Profesional español se ha transformado en los últimos años, especialmente a través del Plan Estratégico de Formación Profesional puesto en marcha en 2019 y el Plan de Modernización de la FP de 2020 (Sanz, 2023) y se estructura en cinco niveles formativos, siendo los Ciclos Formativos de Grado Superior los de mayor nivel, solo por debajo de los cursos de especialización, recientemente implantados. Esta formación se organiza en torno a veinticinco familias profesionales, cada una centrada en un campo específico del mercado laboral y abarcan áreas tan diversas como Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, Industrias Alimentarias, Servicios a la Comunidad o Electricidad y Electrónica, entre otras (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Para acceder a la FP Superior, es necesario contar con el título de bachillerato, haber cursado previamente un Ciclo Formativo de Grado medio o haber acreditado las competencias profesionales con un nivel tres (Boletín Oficial del Estado, 2023, Real Decreto 659/2023, de 18 de julio).

Como se presenta en la Figura 2, los Ciclos Formativos de Grado Superior tienen una duración media de dos años ofreciendo una preparación técnica intensiva.

Figura 2

Estructura de la FP Española.



Fuente: elaboración propia

Actualmente se imparten 89 títulos de grado superior y aunque carecen de la formación en investigación que aportan las universidades, son una opción idónea para quienes buscan integrarse rápidamente en el mercado laboral en sectores específicos. Estos estudios pueden cursarse en régimen general con una formación práctica de entre el 25-35% de la duración total del ciclo o intensivo (dual), con entre un 35-40% de formación práctica (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025).

La FP Superior tiene como objetivo que el alumnado adquiriera las competencias profesionales, personales y sociales necesarias para ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del programa formativo y además, consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica, establecer relaciones interpersonales y sociales basadas en la resolución pacífica de los conflictos y el respeto a los demás, prevenir los riesgos laborales adoptando medidas para trabajar en condiciones de seguridad y salud, aprender a gestionar su carrera profesional o potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora, entre otras (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Es decir, la formación en este itinerario académico va más allá del aprendizaje de unas competencias profesionales específicas asociadas a una profesión.

Tradicionalmente, la FP Superior en España se ha impartido dentro de los institutos públicos o centros de FP, junto a otras enseñanzas de FP inicial. No obstante, en los últimos años, es posible cursar estos estudios en centros universitarios principalmente privados o centros específicos denominados “Centros de Excelencia en Formación Profesional” que conforman una red de carácter estatal y que cuentan con instalaciones similares a los campus universitarios. Además, se ha realizado una apuesta por mejorar la internacionalización de la FP en España, especialmente mediante el programa Erasmus+ que permite al alumnado realizar sus prácticas en empresas europeas (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025).

2.2.4. Factores que guían la elección de los dos itinerarios formativos

Para comprender los factores que influyen en la satisfacción académica del alumnado de ES, es fundamental conocer los aspectos que guían la elección que enfrenta el alumnado a la hora de decidir entre la formación que ofrece la FP y la que ofrece la universidad. Para ello en primer lugar es necesario tener en cuenta la construcción socio histórica de la imagen de la FP y cómo tradicionalmente ha quedado relegada a un segundo plano frente a la opción de escoger bachillerato o acceder a la universidad (Vidal & Pareja, 2020).

Sin embargo, actualmente existe una carencia de estudios que analicen las diferencias en el proceso de elección entre ambos itinerarios formativos. Según Samanes y Martínez-Clares (2021), en general, la investigación sobre el ecosistema formativo de la FP es limitada y suele llevarse a cabo con escasos recursos. Por esta razón, la mayoría de los estudios en Educación Superior que abordan ambos itinerarios se centran en la transición del alumnado de FP hacia la universidad (Barber & Netherton, 2018; Biemans et al., 2020; Vanderburg et al., 2022; Wang & Huang, 2023).

Hasta el momento no se han llevado a cabo investigaciones enmarcadas en la Teoría Social Cognitiva para la Carrera que permitan explicar qué lleva al alumnado a decidir entre FP o universidad. Por ello en este apartado nos apoyamos en las investigaciones realizadas desde otras teorías.

Tradicionalmente existe dentro de la sociología de la educación una controversia para explicar la toma de decisiones escolares entre dos grandes enfoques, los estructuralistas y los individualistas. Las teorías estructuralistas se centran en el papel de las constricciones sociales y las individualistas en el rol activo que desarrollan los individuos a la hora de tomar decisiones (Vidal & Pareja, 2020).

Para comprender cómo los jóvenes toman decisiones, es esencial integrar dos enfoques: por un lado, las oportunidades que ofrece el contexto social (consideradas como apoyo del entorno según la Teoría Social Cognitiva para la Carrera) y, por otro, las preferencias individuales, que incluyen expectativas de resultados e intereses académicos (Vidal & Pareja, 2020). Esta integración entre el enfoque estructuralista y el individualista ha llevado a diversos estudios que analizan los factores que influyen en la elección entre una trayectoria académica y una formación profesional, particularmente al finalizar la educación secundaria obligatoria (Merino et al., 2020) y la post obligatoria (Becker & Hecken, 2009; Hillmert & Jacob, 2003; Reimer & Pollak, 2005; Troiano et al., 2021).

En su estudio, Troiano et al. (2021) encontraron que, junto al estatus socioeconómico en el que se incluye el nivel de estudios de los padres y el estrés económico, el rendimiento previo fue el factor más importante a la hora de elegir entre la universidad y la FP Superior. De acuerdo con esta investigación, cuando un estudiante destaca por tener un buen expediente académico, casi nunca contempla la opción de elegir un itinerario de formación profesional.

Por otro lado, Merino et al. (2020) utilizaron el marco desarrollado por Gambetta (1987) para explicar la desigualdad educativa, aplicándolo a la elección entre Bachillerato o Formación Profesional. Este marco podría aplicarse también en el ámbito de Educación Superior e incluye cuatro mecanismos:

- a) **Constricción económica:** es la dificultad para asumir el coste económico de seguir estudiando por lo que se escoge una vía de menor duración que proporcione un rápido ingreso al mercado laboral, en este caso, la FP.
- b) **Constricción cultural:** un escaso capital sociocultural sitúa en desventaja al alumnado proveniente de familias con menor nivel sociocultural, obteniendo peores resultados académicos y limitando sus oportunidades de acceso a vías formativas que demanden un mejor rendimiento académico, como es la universidad.
- c) **Cálculo de probabilidades:** se sopesa la dificultad de los itinerarios y se calcula la probabilidad de éxito. Este mecanismo permite explicar por qué el alumnado con una experiencia escolar negativa o con resultados académicos bajos asocian una mayor dificultad a la vía universitaria y por lo tanto un mayor riesgo de fracaso que los lleva a optar por la FP.
- d) **Nivel de aspiración:** Este nivel se crea a partir de limitaciones cognitivas impuestas por la familia, el profesorado, los iguales o la propia experiencia de manera que el alumnado con menores recursos socioeconómicos tiende a aspirar a niveles formativos inferiores y viceversa.

Los mecanismos anteriores pueden combinarse. Por ejemplo, se ha comprobado que el alumnado con bajo rendimiento proveniente de un nivel socioeconómico medio tiende a escoger estudios académicos como el bachillerato o la universidad, a través del *efecto compensación* y el alumnado con alto rendimiento, pero nivel sociofamiliar bajo tiende a escoger menos estudios académicos que sus coetáneos de nivel sociocultural medio (*efecto de información incompleta*) (Merino et al., 2020; Troiano et al., 2021). Estos mecanismos son además, fundamentales para comprender cómo se desarrollan las expectativas de resultado así como la autoeficacia académica.

Complementariamente, Merino et al. (2020), señalan tres tipos de motivaciones que llevan al alumnado a decidir entre un itinerario académico o profesional:

- a) **Motivación expresiva:** relacionada con los intereses académicos.
- b) **Motivación instrumental:** perspectivas de futuro acceso al mercado laboral o posibilidad de acceso a estudios superiores (expectativas de resultado)
- c) **Motivación heterónoma:** recomendaciones familiares o del centro educativo.

Estas tres motivaciones dieron lugar a tres tipos de alumnado (Troiano et al., 2021):

- a) **Vocacionales:** alumnado con alta autonomía y motivación expresiva e instrumental. Toman las decisiones sin presiones familiares o del centro basándose en las oportunidades de acceso laboral y en sus intereses académicos.
- b) **Vocacionales condicionados:** Alta motivación expresiva y alta motivación heterónoma. Toman las decisiones vocacionales teniendo en cuenta sus intereses y posibilidades de acceso al mercado laboral o a formación superior, pero están influidos también por las opiniones de sus familiares o del centro educativo.
- c) **Desmotivados:** sin motivación instrumental ni expresiva, toman las decisiones sin tener en cuenta sus intereses o futuras opciones laborales o académicas y generalmente provienen de vías de acceso alternativas (FP básica o pruebas de acceso sin titulación de secundaria).

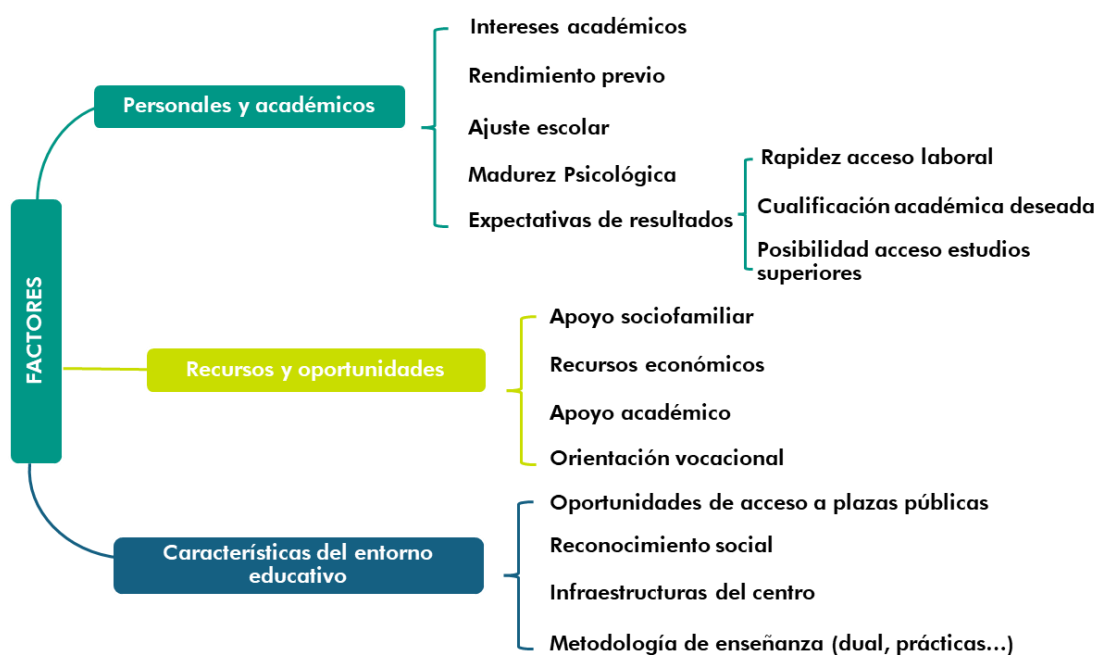
En estos tres perfiles evidencian el papel de los intereses académicos y las expectativas de resultados (laborales o de acceso a la universidad) a la hora de decidir entre los dos itinerarios académicos. Además de estas dos variables, Sánchez-Sandoval y Verdugo (2024) encontraron que para el alumnado de educación secundaria, la madurez psicológica, el ajuste académico y el apoyo familiar y académico fueron factores fundamentales a la hora de decidir entre continuar en un itinerario académico (bachillerato) o de FP.

En la Figura 3 hemos recogido un esquema resumen de los factores que pueden influir en la elección entre el itinerario de FP Superior o el de la universidad y que han servido para dar sustento teórico al modelo que desarrollaremos en los resultados de esta investigación.

Concretamente, observamos como variables nucleares para comprender la satisfacción académica del alumnado dentro de la TSCC, como son los intereses académicos, las expectativas de resultado o el apoyo académico y sociofamiliar, cobran especial relevancia a la hora de decidir entre la FP o la universidad. Y por tanto, podrían explicar las diferencias que encontrásemos a la hora de comparar a estos dos grupos de estudiantes.

Figura 3

Factores que pueden influir en la elección entre FP o universidad



Fuente: elaboración propia

2.3. LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA PARA LA CARRERA

Entre las teorías relacionadas con la satisfacción académica, el presente estudio se basa en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC) como marco para comprender la satisfacción académica y el bienestar personal del alumnado de FP Superior. Esta teoría permite analizar la interacción entre los factores cognitivos, conductuales y contextuales que inciden en el desarrollo del interés, la toma de decisiones y la continuidad en los estudios (Lent et al., 1994).

En esta investigación, el bienestar académico se aborda desde una perspectiva hedónica, entendida como aquella centrada en el placer, el disfrute y la satisfacción subjetiva que los estudiantes experimentan respecto a su vida académica. Esta concepción implica que el bienestar no solo depende de factores externos, sino de cómo los estudiantes perciben y valoran internamente su experiencia educativa. Asimismo, se considera que este bienestar académico tiene un impacto directo sobre la satisfacción global con la vida, entendida desde un enfoque cognitivo. Es decir, se asume que los estudiantes se sienten globalmente satisfechos con su vida en la medida en que valoran de forma reflexiva y racional su situación vital, reconociendo que sus experiencias académicas son fuente de realización personal y bienestar general. Esta interpretación se basa en el planteamiento propuesto por Diener et al. (1999), en el que la satisfacción vital es concebida como una evaluación consciente del grado en que se están cumpliendo las metas y expectativas personales.

Diener et al. (1999) señalaron que es probable que el bienestar esté determinado por múltiples factores y argumentaron que diferentes constructos, como la personalidad, las cogniciones (por ejemplo, la autoeficacia) y los recursos ambientales, pueden ofrecer puntos de vista complementarios en lugar de incompatibles sobre las causas del bienestar. Por lo tanto, se necesitan modelos integradores que capten la interacción entre estos factores diferentes, aunque interrelacionados.

La TSCC (Lent et al., 1994) es una teoría consolidada que aúna elementos comunes incluidos en otras teorías sobre la carrera (Dawis et al., 1968; Holland, 1959; Krumboltz, 1996; Super, 1992) y busca un marco único para explicar cómo las personas desarrollan intereses vocacionales, toman decisiones sobre su carrera profesional, consiguen tener éxito y estabilidad en sus carreras, experimentan satisfacción y bienestar en su trabajo o estudios y gestionan los eventos que ocurren en su vida y trayectoria profesional (Brown & Lent, 2020).

La TSCC se basa en la Teoría Social-Cognitiva de Bandura (1986) y según este marco teórico, el bienestar de dominio (por ejemplo, académico) es una fuente importante de satisfacción vital general. Es decir, es probable que sentirse satisfecho en

los ámbitos centrales de la vida promueva la satisfacción vital general. Además, se considera que tanto el bienestar en los ámbitos concretos (académico, social...) como la satisfacción vital están determinados en parte por los rasgos de personalidad/afectivos. Por ejemplo, es probable que la tendencia general en la vida a experimentar un afecto positivo o negativo influya en el bienestar percibido, tanto a nivel global como en ámbitos vitales específicos (Lent et al., 2017).

Aunque la TSCC reconoce el papel de la personalidad o los afectos positivos y negativos en la satisfacción vital y el bienestar, también predice que las variables cognitivas, sociales y conductuales desempeñan un papel mediador fundamental (Brown, 2002). En este sentido, se entiende por afecto positivo "la tendencia de un sujeto a presentar con mayor frecuencia respuestas emocionales positivas que le generarán estados de ánimo y sentimientos positivos que perdurarán en el tiempo" (Marín, 2015).

El marco de la TSCC incluye **cinco modelos teóricos** relacionados con la educación y la carrera profesional. Se propusieron tres modelos centrados en los intereses vocacionales, la elección de la carrera y el rendimiento/persistencia (Lent et al., 1994). Posteriormente se amplió el marco teórico con dos modelos más: el modelo de satisfacción (Lent & Brown, 2006, 2008) y el de autogestión de la carrera (Lent & Brown, 2013). Finalmente, surgieron modelos que integraban variables de dos o más modelos como el Modelo Integrador de Ajuste Académico que unificaba los modelos de satisfacción y persistencia (Lent & Brown, 2013).

Los cinco modelos teóricos se basan en un conjunto de constructos centrales: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas. Junto con una serie de variables personales (afecto positivo y negativo) y contextuales (fuentes de apoyo y barreras del entorno). Estos constructos básicos han sido adaptados para ayudar a explicar y predecir los tipos de interés que desarrollan las personas, los tipos de actividades laborales y educativas en las que se implican, el rendimiento y la satisfacción que logran en la escuela y el trabajo, y cómo afrontan los desafíos planificados (por ejemplo, la búsqueda de una universidad) y no planificados (por ejemplo, la pérdida de empleo) en sus vidas académicas y laborales (Brown & Lent, 2019).

Otra característica común a todos los modelos de la TSCC es la suposición de que las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados se basan en cuatro fuentes de información principales: las experiencias de dominio, el aprendizaje vicario, la persuasión social y los estados fisiológicos y afectivos. En particular, las personas que están expuestas a otras similares a ellas, que tienen éxito en un ámbito de su interés o si ellas mismas tienen éxito en esa área, desarrollarán creencias de autoeficacia más sólidas (y expectativas de resultados) que aquellas que carecen de modelos referentes

exitosos o de oportunidades para participar y tener éxito en ese ámbito (Brown & Lent, 2019). Aunque los efectos específicos de estas fuentes sobre la autoeficacia dependen de varios factores, los logros personales suelen considerarse la fuente más potente de la autoeficacia. Las experiencias de éxito en una determinada tarea o ámbito de actuación tienden a aumentar los niveles de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen (Brown, 2002).

Según la visión de la TSCC, la **autoeficacia** se define como las creencias de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar comportamientos para alcanzar objetivos concretos o tener éxito en diferentes actividades. Se supone que la autoeficacia ayuda a determinar si las personas afrontarán una actividad concreta o la evitarán, cuánto esfuerzo realizarán, cuán persistentes serán cuando se enfrenten a obstáculos y cuál será su rendimiento (Brown & Lent, 2019).

A diferencia de la autoestima, la autoeficacia no es un rasgo unitario, fijo o descontextualizado, sino que implica un conjunto dinámico de creencias que son específicas para determinados ámbitos de rendimiento y que interactúan de forma compleja con otros factores de la persona, el comportamiento y el entorno (Brown, 2002). Una persona puede tener una autoeficacia muy alta para estudiar ingeniería informática y creerse totalmente incapaz de estudiar enfermería.

Las **expectativas de resultados** incluyen las creencias de las personas sobre las consecuencias (positivas y negativas) que anticipan esperar conseguir por participar en una determinada actividad. Al igual que la autoeficacia, las expectativas de resultados ayudan a motivar la conducta de aproximación y a mantener el esfuerzo frente a los desafíos (Lent & Brown, 2019). Mientras las expectativas de autoeficacia se preocupan por si uno será capaz de realizar una acción, las expectativas de resultados implican las consecuencias y los reforzadores que uno imagina que obtendrá al tendrá llevar a cabo una conducta (como, por ejemplo, estudiar un grado) (Brown, 2002).

Se distinguen tres tipos de expectativas de resultados: refuerzos materiales (recibir recompensas tangibles por realizar algo con éxito), autoevaluativas o personales (como el orgullo por dominar una tarea difícil) y sociales (relacionarse con personas de mi interés) (Brown & Lent, 2020).

La percepción de la autoeficacia puede ser el determinante que más influye en las situaciones en las que se requieren habilidades complejas o se perciben como difíciles (por ejemplo, una carrera de medicina o ingeniería). En estas situaciones, aunque las expectativas de resultados sean positivas, las personas pueden dudar si perciben que no tienen las capacidades para tener éxito si la llevan a cabo (Dorio, 2017).

Dentro del marco de la TSCC, **las metas** se definen como la intención de realizar una actividad específica o de alcanzar en el futuro un determinado nivel de rendimiento (Bandura, 1986). Las metas ayudan a motivar y mantener el esfuerzo y están en parte influidas por las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados (Brown & Lent, 2019).

Al establecer metas personales, las personas ayudan a organizar, guiar y mantener su propio comportamiento, incluso durante intervalos demasiado largos, sin refuerzo externo. Por lo tanto, las metas constituyen un mecanismo fundamental a través del cual las personas ejercen la autonomía personal o el auto empoderamiento (Brown & Lent, 2020). Además, el progreso hacia las metas tiene consecuencias afectivas importantes que pueden influir en las decisiones sobre la continuidad o interrupción de sus planes de acción en un determinado ámbito (Brown, 2002).

Por otro lado, los **intereses** se postulan como una variable central para entender cómo las personas establecen sus metas vocacionales y persisten en los itinerarios elegidos, a pesar de las dificultades. En este contexto, los intereses académicos se definen como la medida en que a los estudiantes les gustan las actividades disponibles en su contexto académico, mientras que **la satisfacción académica** se concibe como el disfrute general del contexto académico. Es decir, los intereses suelen referirse a actividades específicas, mientras que la satisfacción se refiere a la afinidad con los contextos más amplios en los que se sitúan estas actividades (Lent et al., 2013).

La TSCC señala que los intereses profesionales y las metas personales se ven afectadas por la autoeficacia y las expectativas de resultado. De este modo, una fuerte autoeficacia y unas expectativas de resultados positivas en relación con un área concreta motivan a la persona a iniciar una carrera profesional en ese ámbito. Por el contrario, será menos probable que surjan intereses allí donde las expectativas de autoeficacia sean débiles y donde las consecuencias esperadas sean negativas o neutras para la persona (Hernández-Franco, 2012).

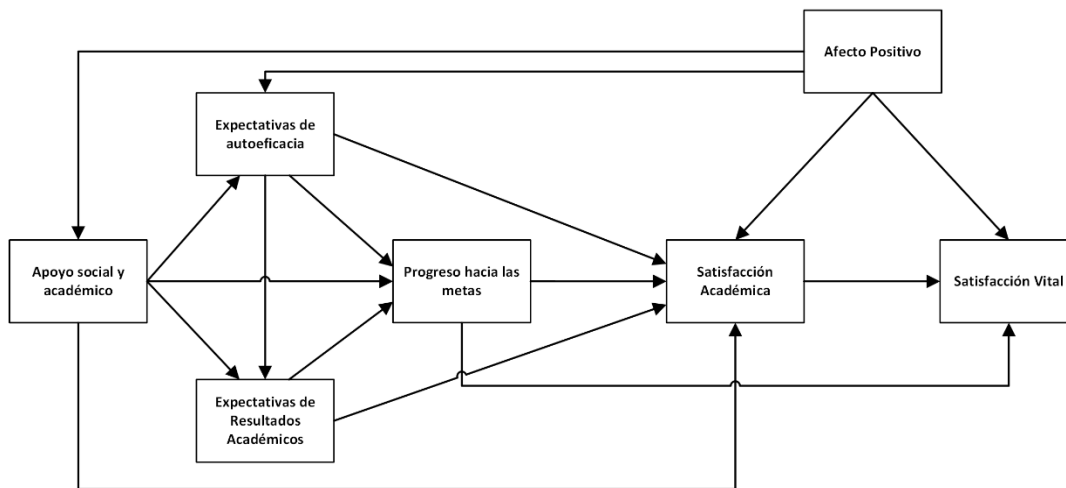
Este proceso se repite a lo largo de la vida de las personas. Una vez los intereses se han cristalizado, algunas experiencias a lo largo del desarrollo vital del individuo pueden dar lugar a un replanteamiento de las creencias de autoeficacia y de las expectativas de resultado, y por tanto a una reestructuración de los intereses. Esto es cada vez más frecuente en un contexto social en el que la vida profesional es más cambiante que en generaciones anteriores (Hernández-Franco, 2012).

Lent (2004) observó que diversos estudios sugieren que la satisfacción con la vida y la satisfacción académica representan constructos distintos que provienen de fuentes distintas de información, y que las medidas de satisfacción académica correlacionan de forma moderada a fuerte con medidas generales de satisfacción con la vida.

De entre los cinco modelos propuestos por la TSCC, son los modelos de satisfacción académica y persistencia los que permiten relacionar las variables sociales y cognitivas con el bienestar académico.

Figura 4

Modelo de satisfacción académica de Lent (2004). Reimpreso con permiso.



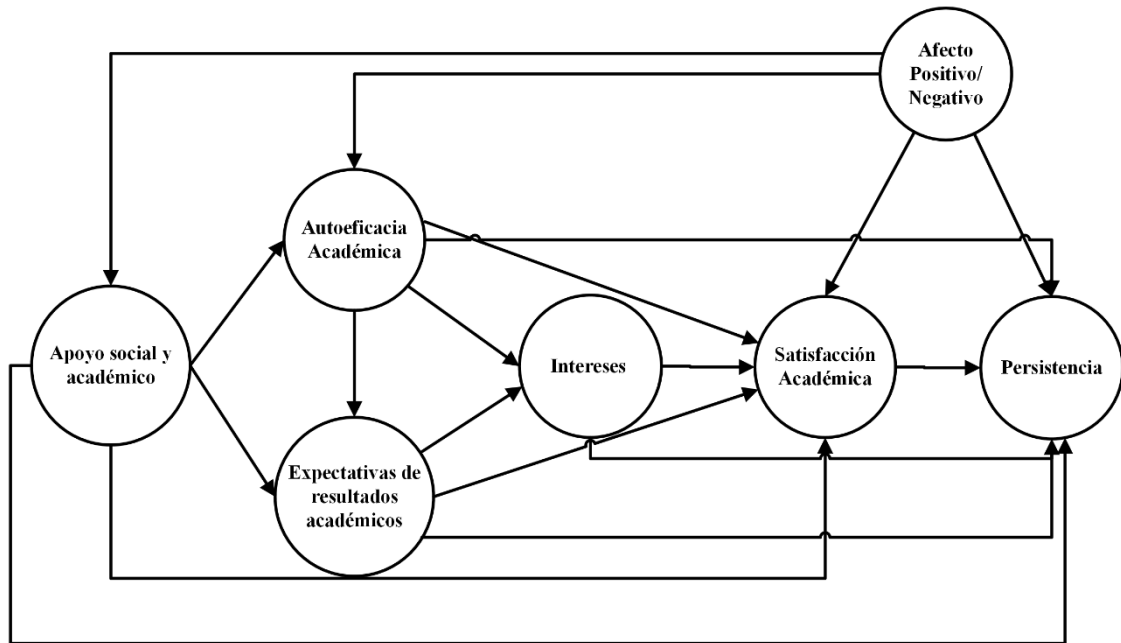
El modelo de satisfacción académica, también llamado de bienestar personal, de la TSCC que se muestra en la Figura 4 postula que la satisfacción académica (es decir, el grado en que a uno le gustan o está contento con sus experiencias educativas) está influida, en parte, por las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas personales. Además de sus vínculos directos con la satisfacción académica, se considera que la autoeficacia y las expectativas de resultados están vinculados a la satisfacción de forma indirecta, al promover la búsqueda de metas y permitir la participación en actividades escolares valoradas positivamente por la persona (Lent & Brown, 2006).

Como mencionamos anteriormente, la relación entre el ámbito académico y la satisfacción vital global se considera bidireccional. Es decir, la satisfacción global con la vida promueve la satisfacción con el ámbito académico porque, en general, es probable que las personas felices estén satisfechas en todos los contextos de la vida; al mismo tiempo, la satisfacción con el ámbito académico puede extenderse a la satisfacción vital global, especialmente en la medida en la que los estudios constituyen uno de los ámbitos vitales más importantes para una persona, sea la Formación Profesional o la Universidad (Lent, 2004).

Además de la autoeficacia, las expectativas de resultados y el progreso hacia las metas, hay otras variables personales y contextuales que contribuyen a la satisfacción del alumnado. Por un lado, los factores personales como la autoconsciencia, afectividad positiva/extraversión y la afectividad negativa/neuroticismo influyen directa e indirectamente en la satisfacción, a través de sus vínculos con las creencias de autoeficacia y los apoyos sociales y académicos recibidos. El apoyo recibido por un sujeto y facilitado por el entorno se considera una fuente de autoeficacia puesto que la percepción de amplios apoyos contribuye a reforzar la autoeficacia y, por tanto, la satisfacción (Brown & Lent, 2019).

Según el modelo de satisfacción académica, es más probable que las personas se sientan satisfechas en un determinado ámbito de la vida en la medida en que participen en una actividad orientada a una meta y perciban que están progresando en sus objetivos relacionados con esa meta (progreso hacia las metas); se consideren competentes en lo que hacen (autoeficacia); anticipen resultados positivos (expectativas de resultado); y tengan acceso a los apoyos sociales y los recursos necesarios para perseguir sus objetivos y para desempeñarse eficazmente en este ámbito (apoyo del entorno). Además, la satisfacción en este ámbito se ve favorecida por determinados rasgos de la personalidad (por ejemplo, la actitud positiva) y el nivel de satisfacción vital general (es decir, la tendencia a ser feliz en todas las situaciones) (Lent et al., 2012).

El papel de los intereses académicos ha sido ampliamente estudiado para comprender la relación entre la autoeficacia académica de los estudiantes y las expectativas de resultados como predictores del interés y el rendimiento académico en áreas específicas (Lent & Brown, 2019). Según la TSCC, los estudiantes suelen priorizar sus intereses a la hora de elegir una vía de aprendizaje. Así, los intereses suelen ser un predictor fiable de las elecciones del alumnado, de su estabilidad y de su satisfacción con las mismas, pero no son los únicos. En los casos en los que los individuos deben comprometer sus intereses a la hora de elegir (por ejemplo, debido a determinadas barreras en el momento de la elección como las circunstancias familiares o económicas), la autoeficacia y las expectativas de resultados pueden aumentar o anular los intereses a la hora de guiar las elecciones. Esto subraya la importancia de promover creencias de autoeficacia y expectativas de resultados positivas pero realistas y acordes con las capacidades del sujeto (Brown & Lent, 2019) y de tener en cuenta la congruencia entre los estudios cursados y los intereses del alumnado, a la hora de comprender la relación entre las expectativas de resultado, la autoeficacia y la satisfacción académica.

Figura 5*Modelo Integrador de Ajuste Académico*

Fuente: Traducido y adaptado de Lent et al. (2013). Reimpreso con permiso.

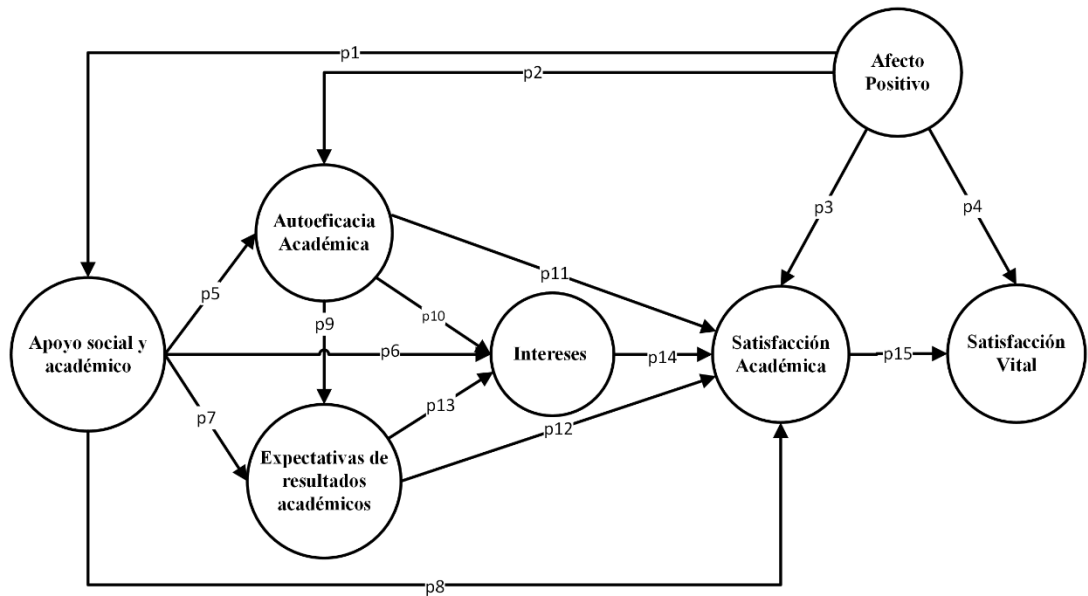
El Modelo Integrador de Ajuste Académico, recogido en la figura 5, integra la variable intereses académicos como factor predictor de la persistencia, entendida como la intención de permanecer matriculado en los estudios a pesar de las dificultades. Los resultados obtenidos en las validaciones del Modelo Integrador de Ajuste Académico mostraron que el apoyo social y académico modula los intereses a través de su efecto sobre las variables de autoeficacia y expectativas de resultados. A su vez, los intereses se mostraron como predictores de la satisfacción académica del alumnado y ésta como predictora de la persistencia académica (Lent et al., 2013).

Además, el Modelo Integrador de Ajuste Académico, también ha demostrado un buen ajuste a los datos en varias muestras de estudiantes universitarios (Flores et al., 2014; Lee et al., 2015; Lent et al., 2013; Navarro et al., 2014, 2019). Hasta la fecha, un modelo integrador que incorpore los intereses académicos a la vez que se centra en el bienestar general no ha sido probado en una muestra de FP Superior y nuestro trabajo por tanto se puede conceptualizar como una aportación original y novedosa en el marco de la TSCC.

La Figura 6 ilustra el Modelo Integrador de Satisfacción Académica y Personal, que va a ser el objeto principal de nuestra investigación, destacando las relaciones hipotetizadas entre las variables.

Figura 6

Modelo Integrador de Satisfacción Académica y Personal



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta tesis es comprender y analizar las variables sociocognitivas que influyen en la satisfacción académica y el bienestar general del alumnado de Educación Superior de la Generación Z. Este análisis busca llenar un vacío en la literatura sobre la experiencia académica de la FP Superior, un itinerario formativo que, como se ha presentado en el marco teórico, enfrenta retos específicos como un menor reconocimiento social, la priorización de la empleabilidad o el acceso a estudios universitarios y la escasez de investigación en comparación con los estudios universitarios. Esta tesis tiene como meta principal, además, generar evidencia empírica que permita comprender mejor qué lleva a los estudiantes de FP Superior a estar más satisfechos, comparándolos con sus coetáneos universitarios, de manera que se puedan diseñar estrategias educativas que fomenten su bienestar y promuevan un mayor ajuste entre sus intereses y sus elecciones académicas.

Los objetivos específicos que se recogen en el compendio de artículos que forman parte del cuerpo de esta tesis son:

1. Examinar las actitudes de los estudiantes de la Generación Z hacia tendencias globales (medioambiente, globalización, inmigración, feminismo y capitalismo), para comprender cómo sus valores y características pueden influir en sus expectativas y experiencias académicas (Artículo 1).

2. Comparar el efecto de las variables sociocognitivas entre el alumnado de FP Superior y de los Grados universitarios (autoeficacia académica, expectativas de resultados, intereses académicos, apoyo socio-académico, estrés y satisfacción académica) en la predicción de la satisfacción académica (Artículo 2).
3. Validar un nuevo modelo integrador de bienestar académico en el marco de la TSCC en una muestra de estudiantes de FP Superior españoles, analizando la mediación de los intereses académicos en la relación entre la autoeficacia y las expectativas de resultados para predecir la satisfacción académica y el bienestar personal (Artículo 3).

A continuación, se presentan tres tablas con los objetivos específicos, las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas para cada uno de los artículos.

Tabla 2

Objetivos y preguntas de investigación del artículo 1 del compendio

Artículo 1: Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalization, immigration, feminism and capitalism.

Objetivo	Analizar las actitudes de los estudiantes universitarios de la Generación Z hacia tendencias globales como el medioambiente, la globalización, la inmigración, el feminismo y el capitalismo.
Preguntas de Investigación	¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de la Generación Z hacia temas globales como el medioambiente, la globalización, la inmigración, el feminismo y el capitalismo? ¿Existen diferencias en función del sexo? ¿y en función del área de estudios?

Tabla 3*Objetivos y preguntas de investigación del artículo 2 del compendio*

Artículo 2: Formación profesional versus universidad: impacto de las variables sociocognitivas en la satisfacción académica del alumnado.

Objetivo	Describir y analizar las diferencias en las variables sociocognitivas relacionadas con la satisfacción académica en dos submuestras de estudiantes de Educación Superior: Estudiantes de FP Superior y estudiantes universitarios de grado.
Preguntas de Investigación	¿Existen diferencias significativas en autoeficacia, expectativas de resultados, intereses académicos, apoyo socioacadémico, estrés y satisfacción académica entre estudiantes de FP Superior y universitarios? ¿Qué efecto tienen estas variables para predecir la satisfacción académica de los estudiantes de Educación Superior?

Tabla 4*Objetivos y preguntas de investigación del artículo 3 del compendio*

Artículo 3: Test of the Social Cognitive Model of Well-Being Among Vocational Education and Training Students in Spain.

Objetivos	• Validar un nuevo modelo integrador de bienestar personal que incluya los intereses académicos como predictores de la satisfacción académica en estudiantes de FP Superior españoles. • Validar una escala que permita medir la congruencia entre los intereses académicos de los estudiantes de FP y sus estudios cursados. • Validar la versión española de la escala de expectativas vocacionales de resultado de Lent et al. (2005).
Preguntas de Investigación	¿Cuál es la relación entre los predictores cognitivo-sociales, la percepción de satisfacción de dominio académico y la percepción de satisfacción con la vida? ¿Existe relación entre las expectativas de resultados y las expectativas de autoeficacia?

3.2. METODOLOGÍA

La presente tesis doctoral se ha estructurado como un compendio de publicaciones que responden a un mismo problema de investigación. Integra tres artículos que exploran diferentes aspectos de la experiencia académica de estudiantes de Educación Superior utilizando un enfoque metodológico cuantitativo que combina una primera fase exploratoria y una fase confirmatoria.

Las publicaciones presentadas forman parte de un proyecto más amplio, el Proyecto Polaris que, como se ha desarrollado en la introducción de esta tesis doctoral, busca conocer cómo es el alumnado de Educación Superior, cómo es su experiencia y cuáles son sus proyecciones de futuro. Así, la primera publicación del compendio se conceptualizó como marco contextual de la tesis doctoral, centrándose en conocer cómo es generacionalmente la muestra de estudiantes de Educación Superior para abordar el objetivo principal de la tesis en las en las otras dos publicaciones.

La segunda y tercera publicación responden a objetivos específicos dentro de un marco teórico común basado en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (Brown & Lent, 2019).

En resumen, las publicaciones del compendio combinan diseños exploratorios, descriptivos, comparativos y predictivos que permiten una evaluación integral de las variables que influyen en el bienestar académico y personal de los estudiantes de Educación Superior.

A continuación, se describe el diseño general de la investigación, los participantes, instrumentos de medición, el procedimiento de recolección de datos y los análisis realizados en el marco de esta tesis.

3.2.1. Diseño general

El diseño de la investigación es *ex post facto* y transversal en todas sus fases, permitiendo la recogida de datos en un único momento temporal sin manipular las variables analizadas.

3.2.2. Muestra

La muestra global del estudio estuvo compuesta por un total de 2494 estudiantes, divididos en dos grandes grupos de participantes escolarizados en Educación Superior y pertenecientes a la Generación Z (media edad = 20.56 años). La selección de los participantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico por

conveniencia, considerando criterios de accesibilidad y disponibilidad de los participantes. La descripción de cada una de las muestras se realiza en el texto de cada una de las publicaciones.

3.2.3. Instrumentos

Para la recolección de los datos se emplearon cuestionarios que fueron seleccionados según los objetivos de investigación de cada estudio. Concretamente se aplicaron dos cuestionarios en formato online, uno para la investigación sobre las actitudes de los estudiantes hacia cuestiones globales y otro para evaluar las variables sociales y cognitivas relacionadas con el bienestar académico de los estudiantes de Educación Superior.

Los instrumentos se describen en detalle en cada una de las publicaciones presentadas en el compendio. A modo de resumen presentamos en este apartado las escalas que formaron parte de cada uno de los cuestionarios y algunos aspectos concretos que no pudieron ser incluidos en el texto de los artículos, dada la limitación de espacio del formato de publicación.

- a) **Cuestionario 1: actitudes de la Generación Z.** Cuestionario diseñado *ad hoc* para medir actitudes hacia tendencias globales. Para diseñar este instrumento se seleccionaron 16 ítems de la escala validada previamente en Thivierge et al. (2014). El detalle de las escalas puede encontrarse en el texto de la primera publicación. Se evaluaron aspectos como la preocupación por el medio ambiente, su percepción hacia globalización, actitudes hacia la inmigración, el feminismo y la actitud crítica hacia el capitalismo. Este cuestionario fue utilizado para obtener los resultados presentados en el artículo 1. El cuestionario fue aplicado utilizando el programa informático e-encuesta. Los estudiantes respondieron utilizando un dispositivo electrónico (ordenador, Tablet o móvil) bajo la supervisión de un profesor universitario.

- b) **Cuestionario 2: variables sociocognitivas relacionadas con el bienestar académico.** Se aplicó una batería de escalas para medir las variables incluidas en el Modelo Integrador de Ajuste Académico desarrollado por Lent et al. (2013): afecto positivo, apoyo social y académico, autoeficacia académica, expectativas de resultados, intereses, satisfacción académica y satisfacción vital. Como en otras investigaciones previas se incluyó también la variable estrés académico. Este cuestionario se aplicó para la obtención de resultados en los artículos 2 y 3. El cuestionario fue aplicado en formato online utilizando el programa informático iQ3 de Sphinx. En cuanto a la aplicación se realizó en

horario lectivo, bajo la supervisión de un profesor y en formato digital (Tablet, ordenador o móvil). Hay que destacar que, con el objetivo de favorecer la reflexión del alumnado y la devolución de la información a la que tienen derecho como usuarios adultos, tras la realización del cuestionario, los estudiantes podían descargar a modo de autodiagnóstico, un informe anonimizado con los resultados que recogía las medias de sus respuestas en las variables analizadas. Este informe se generaba automáticamente y una vez cerrado, el cuestionario no quedaba guardado en el servidor.

Para cada uno de los cuestionarios se cumplió con los criterios de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados mediante análisis previos de consistencia interna. Se calcularon coeficientes de fiabilidad, alfa de Cronbach y omega de McDonald's, obteniéndose valores adecuados (entre .72 y .91) en todas las escalas utilizadas. Para las escalas que no estaban validadas en castellano se realizó un proceso de doble traducción y validación por parte del autor original.

3.2.4. Análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos en los tres estudios, se han empleado distintos procedimientos estadísticos en función de los objetivos específicos de cada investigación. Se han utilizado los programas informáticos IBM SPSS, versión 28 y Jamovi 2.3 (basado en R) para realizar los análisis necesarios que incluyen estadística descriptiva, diferencial y análisis multivariante. Para determinar la significatividad de los resultados se consideró un nivel de significación de $p < .05$.

Los análisis específicos que se han llevado a cabo quedan recogidos en el texto de cada publicación.

3.3. ASPECTOS ÉTICOS

Esta investigación ha cumplido con los estándares éticos de las Ciencias Sociales. El Comité de Ética de la Universidad autorizó previamente el estudio dentro del Proyecto Polaris, con referencia 21-10-2020. La investigación ha cumplido rigurosamente con los principios éticos de investigación en las ciencias sociales y ha tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- a) **Consentimiento informado:** Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de la recopilación de los datos. Se les explicó el propósito del

estudio, la voluntariedad de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

- b) Confidencialidad y anonimato:** Los datos recopilados fueron tratados de manera confidencial y anonimizada. No se incluyó ninguna información que permitiera la identificación de los participantes en ninguna etapa del análisis o la presentación de los resultados.
- c) Protección de datos:** Los datos fueron almacenados en servidores seguros y accesibles solo por los investigadores responsables del estudio.
- d) Transparencia y acceso a los resultados:** Durante todo el proceso se ha promovido el acceso a los resultados por las instituciones participantes en la investigación. A nivel individual, los participantes que realizaron el segundo cuestionario podían descargar un informe que recogía las medias de las puntuaciones para cada variable. Además, los centros de FP y las universidades participantes recibieron un informe online detallando las medias para cada variable y las puntuaciones por titulación. En los anexos se puede encontrar un ejemplo del informe que el alumnado podía descargar.

PARTE II

CAPÍTULO 4. PRIMERA PUBLICACIÓN

CAPÍTULO 5. SEGUNDA PUBLICACIÓN

CAPÍTULO 6. TERCERA PUBLICACIÓN

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

3.4. RESULTADOS DEL COMPENDIO DE ARTÍCULOS

Las publicaciones que forman parte del compendio de esta tesis doctoral, de acuerdo con el Real Decreto 99/2011, del 28 de enero, parcialmente modificado por el Real Decreto 576/2023, de 4 de julio, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado son tres.

- **Primera contribución:** Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I. M., Aza-Blanc, G., & Shorey, S. (2023). Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalisation, immigration, feminism and capitalism. *Globalisation, Societies and Education*. 1-16
<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265840>
- **Segunda contribución:** Hernandez-Arriaza M., Muñoz-San Roque, I. M., Aza-Blanc, G., (En prensa). Formación Profesional versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado. *Revista Complutense de Educación*.
- **Tercera contribución:** Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., & Arribas-Marin, J. (2025). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being Among Vocational Education and Training Students in Spain. *Journal of Career Assessment*. Publicación anticipada en línea.
<https://doi.org/10.1177/10690727251319044>

Además de las contribuciones presentadas dentro del compendio, durante mi formación como investigadora predoctoral dentro del Proyecto Polaris, he participado en las siguientes contribuciones científicas:

A) Publicaciones:

Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., Hernández-Arriaza, M., & Fernández, E. (2025). Self-Regulation Profiles and Learning Preferences: A Study of Spanish University Students. *European Journal of Education*. En revisión.

Contribución personal: diseño del cuestionario online, aplicación, gestión y tratamiento de la base de datos, revisión del manuscrito.

Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., Hernández-Arriaza, M., & Fernández, E. (2025). Self-regulation of learning and its relationship to peer learning and study-related exhaustion: a triad among university students. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), Artículo 29.
<https://doi.org/10.1007/s10212-024-00935-1>

Contribución personal: diseño del cuestionario online, aplicación, gestión y tratamiento de la base de datos, diseño gráfico, revisión del manuscrito.

Shorey, S., Aza-Blanc, G., Muñoz-San Roque, I., & Hernández-Arriaza, M. (2024). *Family Dynamics*. In C. Seemiller, & M. Grace (Eds.), *Gen Z Around the World. Understanding the Global Cohort Culture of Generation Z* (pp. 53–59). Emerald Publishing Limited

Contribución personal: revisión del cuestionario en inglés, traducción, aplicación en la muestra española, tratamiento de la base de datos, revisión del manuscrito.

Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., Hernández-Arriaza, M., & Prieto-Navarro, L. (2023). Learning approaches and high-impact educational practices at university: A proposal for a reduced scale of the student process questionnaire. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(6), 1431–1445. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2251447>

Contribución personal: diseño del cuestionario online, aplicación, gestión y tratamiento de la base de datos, aportación a la conceptualización de la base teórica sobre las actividades educativas de alto impacto, traducción inicial del manuscrito.

B) Comunicaciones científicas:

Hernández-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., & Aza-Blanc, G. (2021). *Concepto de éxito y trabajo ideal de los universitarios de la generación Z*. En Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria (p. 408). Valladolid. 1 al 3 de septiembre de 2021. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>

Hernández-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., & García-Mina, A. (2024). *Referentes de éxito desde la perspectiva de género: Un estudio comparativo entre estudiantes Universitarios y de FP*. En Congreso Internacional de Orientación a lo Largo de la Vida. San Sebastián: Centro Carlos Santamaría, 22 al 23 de febrero de 2024.

Hernández-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., & Aza-Blanc, G. (2025). *Valores vocacionales de los universitarios: una comparativa por áreas de estudios*. En Congreso Internacional de Orientación Universitaria 2025. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

A continuación, se presentan las tres contribuciones que forman el compendio de artículos de esta tesis doctoral precedidas de una introducción que sirve de marco para comprender el recorrido de dicha contribución hasta su publicación.

CAPITULO 4: PRIMERA PUBLICACIÓN

Autores: Marta Hernandez-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza Blanc, & Shefaly Shorey

Estado: Publicado

Revista: Globalisation, Societies and Education, con un índice de impacto Q1 JCR y Q1 SJR en la categoría de Educación.

Cita: Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I. M., Aza-Blanc, G., & Shorey, S. (2023). Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalisation, immigration, feminism and capitalism. *Globalisation, Societies and Education*. 1-16 <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265840>

4.1. INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA PUBLICACIÓN

Este primer artículo se conceptualizó con el objetivo de conocer a la población objeto de estudio en esta tesis: estudiantes de Educación Superior españoles. El marco teórico de la *teoría generacional* construye unos cimientos que permiten diferenciar a este grupo de estudiantes de sus antecesores. En la publicación se examinan las percepciones de 1346 estudiantes universitarios de la Generación Z hacia cinco temas globales: medio ambiente, globalización, inmigración, feminismo y capitalismo.

Aunque dentro del proyecto Polaris se han recogido datos sobre otras variables de carácter académico (enfoques de aprendizaje, valores, impacto de la universidad en su desarrollo personal y profesional), el contenido de esta escala concreta elaborada *ad hoc* para esta investigación es muy relevante a la hora de comprender quienes son las y los estudiantes que están en este momento en nuestras aulas.

En el artículo, además, se realiza un análisis diferencial por sexo y área de estudios mostrando que, aunque esta generación comparte actitudes comunes como una visión positiva de la globalización o una preocupación por el medio ambiente, también existen diferencias entre grupos de estudiantes.

En cuanto a la cronología del artículo, se envió una primera versión del manuscrito en mayo de 2023 a la revista *Social Psychology of Education*, no logrando su aceptación por parte del equipo editorial tras la revisión por pares. Persistiendo en el propósito de publicación en una revista del área de la educación y siguiendo las recomendaciones de uno de los revisores, el manuscrito fue enviado el 18 de mayo de 2023 a la revista *Globalisation, Societies and Education*.

Durante la revisión por pares, los revisores describieron el artículo como claro, relevante y bien estructurado, destacando las referencias citadas, la solidez de la introducción y la coherencia entre los resultados y la metodología. Los cambios menores fueron abordados y el artículo fue aceptado el 28 de septiembre de 2023 y publicado el 4 de octubre de 2023.

La versión original es accesible en la revista, presentamos a continuación la versión *aceptada* del artículo.

4.2. TEXTO COMPLETO PRIMERA PUBLICACIÓN



This is the accepted version of an article published by Taylor & Francis in the journal GLOBALISATION, SOCIETIES AND EDUCATION on October 4, 2023, available at: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265840>

Citation for the published version (APA):

Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I. M., Aza-Blanc, G., & Shorey, S. (2023). Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalisation, immigration, feminism and capitalism. *Globalisation, Societies and Education*. 1-16.

<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265840>

Citing this paper

Please note that the full-text provided on Comillas' Research Portal is the Author Accepted Manuscript version.

General rights

This manuscript version is made available under the CC-BY-NC-ND 4.0 licence (<https://web.upcomillas.es/webcorporativo/RegulacionRepositorioInstitucionalComillas.pdf>).

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact Universidad Pontificia Comillas providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalization, immigration, feminism and capitalism

Marta Hernandez-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza Blanc, Shefaly Shorey

Abstract

Generation Z is characterized by being digitally native, socially conscious, and diverse. These values influence the way they learn, communicate and relate to the world. The present study aims to examine the attitudes of university students towards some emerging global trends, including environmental change, globalization, immigration, feminism and capitalism. It involves a cross-sectional exploratory study to describe the attitudes of a group of 1,346 students belonging to Generation Z from a Spanish university. Most students are concerned about the environment and support policies to protect it. They also view globalization and immigration positively. A specific critical view of the capitalist system, however, is reflected by more intermediate scores. There are also gender differences in perceptions of progress on feminism and criticism of the capitalist system. Men score higher on globalization but less on immigration. There are two profiles among Gen-Z students: those with more positive attitudes towards immigration, feminism and a critical view of the capitalist system (Social Sciences, Health, Translation-RI, Philosophy-Theology students) and those with less positive attitudes (Business, Law and Engineering). These distinctions coincide with different fields of study. Overall, these results are important in enabling social psychologists and educators to understand better the values of their students.

Keywords: Gen-Z; attitudes; student perceptions; characteristics; higher education.

Introduction

We are facing and living in difficult and challenging times, a global pandemic, ecological and climate emergencies, economic crises, border crises, refugees and displacement, and chaos in education. It has never been more urgent to think about how to mobilize global citizenship education (GCED) and education for sustainable development (ESD) together, hopefully, and synergistically to create alternative futures (Khoo & Jørgensen, 2021). Schools are expected to help prepare students to become engaged citizens (Maurissen et al., 2018) for which it is essential to know what the current students attending our universities are like.

Groups of people born in different periods of time, with varying external influences, develop somewhat divergent views on priorities, preferences and values (Walsh, 2011). This has led to the emergence of a theory of generations based on the idea that people within a generational group are linked by experiences, events and circumstances, etc., resulting in social cohorts called generations (Hernandez-de-Menendez et al., 2020).

Thus, every generation has unique characteristics shaped by shared experiences and various social or world events that have occurred during their formative years. Due to their different upbringings, individuals from different generations may develop different attitudes towards current global trends, learning styles, and values (Mohr and Mohr 2017). Generation-Z (Gen-Z) is the generation born between 1995 and 2010. They are gradually beginning to graduate from their universities and entering the workforce. As a generation that emerged during rapid technological advances, Gen-Z individuals are also known as digital natives who are more tech-savvy than preceding generations (Rothman, 2016). Therefore, it is no surprise that the teaching pedagogies used to educate the millennials might not be as effective for the teaching of Gen-Z.

Existing literature has highlighted that students of Gen-Z tend to prefer flipped classrooms (Rothman, 2016) and learn best by watching others complete a task before proceeding to do so themselves (Seemiller & Grace, 2017). Due to their technological literacy and ease of access to a wide variety of online information, Gen-Z students are independent learners who enjoy learning at their own pace (Seemiller & Grace 2017). Consequently, to provide a practical educational experience and a successful transition to the world of work, it is essential to understand how members of Gen-Z think, what they care about, and how they prefer to be engaged in their learning process (Seemiller & Grace 2016).

Gen-Z has been studied in different disciplines, such as nursing (Chicca & Shellenbarger, 2018; DiMattio & Hudacek, 2020; Hampton & Welsh, 2019; Smith-Trudeau, 2016) medicine (Lerchenfeldt et al., 2021; Talmon, 2019; Walsh, 2011) engineering (Moore & Frazier, 2017) and business (Cameron & Pagnattaro, 2017). However, little research has addressed this generation's thinking by comparing students from different fields of study.

Generational theory

Generational theory is based on the idea that people born in a period are connected by experiences and circumstances that give rise to social cohorts called generations (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Those born at the same time belong

to the same generation, firstly, to the extent that they are exposed to the same historical and social events, and, secondly, to the extent that they are at the same stage in their development as individuals (Mannheim, 1970). Generations born with different external influences develop different views on priorities, values and preferences. Differences between generations result from the social changes that occur and the time in the life cycle when these changes appeared (Rickes, 2016). The life-cycle effect refers to the difference in perspectives of an event bearing in mind age or where a group is in its life cycle (Seemiller & Grace, 2017). Additionally, there is a need to consider the influence of global issues on generational cohorts. Thus, to understand better the characteristics of the generations, it is necessary to examine the context surrounding each one.

Different authors have suggested different classifications and denominations of generational cohorts (Vilanova & Ortega, 2017). Seemiller and Grace (2016) classified each generation based on different characteristics. *The children of the war* (1930-1948) were characterized by austerity, while those belonging to the *Baby Boom Generation* (1949-1968) were ambitious and represented the triumph of the middle class. *Generation X* (1969-1980), the least studied generation, is known as the 'spanner in the neck generation' because of the consequences for their upbringing of their mothers' entry into the workforce. *Millennials*, or *Generation Y* (1980-1995), were raised thinking they could achieve anything and encountered the economic crisis as they began their careers (Vilanova & Ortega, 2017). *Gen-Z*, born after 1995, also exhibit different traits from their predecessors; they have grown up surrounded by technology and the Internet, have lived with social networks, and have experienced a variety of unpredictable social issues that have made them more flexible and globally aware (Schwieger & Ladwig, 2018). Finally, the *Alpha Generation*, raised by Millennials, do not know a world without the Internet in which Google does not answer their questions immediately (McCrindle, 2021). Including Gen-Z, these six generational cohorts are represented in the Spanish population today (Vilanova & Ortega, 2017).

Unlike their older siblings, 'the Z's' have grown up immersed in a world that is evolving at a speed never known before (Schwieger & Ladwig, 2018). They are the so-called digital natives, and the Internet, mobile phones and Web 2.0 are natural phenomena for them. Quick access to information is vital for this generation; generally, they are characterized as multitaskers (Fodor & Jaekel, 2018). For this reason, they have also been referred to as iGeneration, Gen Tech, Online Generation or Post-Millennials. They are also known as Generation C by alluding to their status as internet-connected, (changeable, computerized, or communicative) (Dolot, 2018).

Although Gen-Z is tech-savvy, early online exposure from childhood and adolescence has shown them the negative side of the world as they can see violence

and suffering of people at the touch of a fingertip from their mobile phones. They are also more exposed to remote places than their predecessors because they are connected to a globalized and borderless world (Tulgan, 2013). They are very aware of the environment and climate change (González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al. 2021), and believe they can change the world (Pousson & Myers, 2018).

In this vein, Gen-Z has witnessed advances in equal rights during their childhood and adolescence, such as the election of the first African American president in the United States and developments relating to same-sex marriage (Talmon, 2019). This generation represents and reflects a unique set of individuals, with their own values and a new way of thinking. Due to their diversity, it is less likely that they may fall into previously recognized generational categories, and they are more likely to have overlapping identity components and viewpoints (Tulgan, 2013).

Attitudes: environment, globalization, immigration, feminism, and criticism of the capitalist system

Various national (Benedicto et al., 2020; Díaz, 2021; González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al. 2021; Sánchez-Beato et al., 2019) and international (Cilliers, 2017; Dolot, 2018; Hampton & Keys, 2017; Helaluddin et al., 2019; Johnson & Sveen, 2020; Rothman, 2016; Seemiller & Grace, 2016, 2017, 2018; Selingo, 2018) researchers have studied the characteristics, values and attitudes of Gen-Z.

On the one hand, environment-related attitudes are a fundamental construct in environmental psychology and have been widely studied (Milfont et al., 2010). This construct can be defined as the 'set of beliefs, affects and behavioral intentions that a person has regarding activities or issues related to the environment' (Schultz et al., 2005, p. 458). This definition is quite broad; hence some studies assessed people's ecological beliefs, connectedness to nature, attachment to place, biophiliasense (connectedness to nature), and willingness to participate in environmentally related activities (Rosa & Collado, 2019).

Gen-Z has been found to be concerned about the environment (Katz et al., 2022; Kymäläinen et al., 2021; Tyson et al., 2021). Seemiller and Grace (2018) found that 58% of Gen-Z students were very concerned about the environment, but only a third were concerned about climate change. Furthermore, a third of students did not think that tackling climate change should be a priority for the government (Seemiller & Grace, 2017).

Despite this data, the rise of activists such as Greta Thunberg, a member of Gen-Z, may have influenced greater participation by young people in seeking solutions for climate change in recent years by showing that they have a voice that can be heard (McCrindle, 2021). It is even envisaged that participation in climate change marches will serve as a lever for the socialization of younger cohorts (Díaz, 2021). This has been observed in young Spaniards, where four out of five indicate they are very interested in the environment, 25% more than adults. In addition, 83% of young people agree with the recycling campaigns that are carried out in their communities (Díaz, 2021).

Cultural diversity, international brands, social media and globalization have influenced this generation (McCrindle, 2021). Thivierge et al. (2014) found that 75.9% of Western European students agreed that globalization was an opportunity for the development for all countries. However, the capitalist system that governs today's societies, in which everything is treated as a commodity, inevitably leads to economic, environmental and social crises (Curiazi & Gujjarro, 2019). Indeed, in the wake of the economic and social crisis of 2008, the questioning of the liberal order on which globalization is based has led to the rise of nationalist political forces (Sanahuja, 2019).

In this sense, at the national level, the latest research by the Spanish Youth Institute and the Youth Observatory reveals a cohort that is very concerned about globalization, although more detached from their political representatives than their predecessors (Benedicto et al., 2020; Díaz et al., 2021; González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021).

As a result of globalization, immigration is another important pillar for this generation as the number of foreign-born young people, especially those born outside the European Union, has increased since 2002. Indeed, immigration has been one of the most pressing challenges facing EU countries in recent years (Genge & Bartolucci, 2022).

Cultural diversity is a feature that marks today's societies on a global level, and Spain is no exception (Martínez-Sánchez et al., 2022). In Spain, young people with a migrant background account for around 20% of the population, although the proportion varies significantly between different areas of the country (Benedicto et al., 2020). According to the Sociological Research Center, 29.3% of Spaniards believe that the number of immigrants currently in Spain is excessive, and 17.15% strongly believe that Spaniards should have a preference in accessing health care. On the other hand, 26.5% think it is very positive for Spanish society to be made up of people from different countries, and 43.8% point to cultural enrichment as a positive effect of immigration (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017).

Finally, Gen-Z has experienced the rise of feminism, understood as equality between men and women in all spheres of social and cultural life (Seemiller & Grace, 2018). However, although some objectives have been achieved, it appears that some of the youth still perceive that it is necessary to continue improving women's opportunities (González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021). González-Anleo, Gutierrez, et al. (2021) and González-Anleo, Megías et al. (2021) analyzed differences in gender equality concerns and found that women were more concerned than men. These data are similar to those collected in a sample of young Spaniards, where the concern is more significant among women aged 20-24 (86%) compared to men of the same age (61.6%) (Díaz et al., 2021). Moreover, the data differed when young people were asked to rate their concerns using the term gender equality rather than feminism. Thus, men felt more worried about gender equality, while women tended to identify more with the struggle for feminism (83% women; 61% men) (Díaz et al., 2021).

In addition, a new form of sexism has emerged in recent years, known as Neosexism (Ramiro & Montaña, 2017). Modern sexism, unlike traditional sexism, is more subtle and is based on the denial of discrimination against women, criticism of the protests that this discrimination generates, and opposition to the policies designed to correct it (Martínez & Paterna-Bleda, 2013). In Spain, Díaz et al. (2021) found that 14.4% of men and 9.7% of women agreed that discrimination against women is no longer a problem. Furthermore, 16.8% of men and 7.4% of women neither agreed nor disagreed.

There is therefore a need to understand and compare Gen-Z's views from different fields of study relating to the diversity of attitudes towards global trends. This study aims to find out the attitudes of young Gen-Z university students on different global issues. The research questions for this study were:

(1) What attitudes do Gen-Z university students have towards the environment, globalization, immigration, feminism and the capitalist system?

(2) Are there differences in the attitudes of these students according to their fields of study and gender?

Material and methods

Design

A cross-sectional ex-post-facto exploratory study design was used.

Participants and sampling

The target population consisted of undergraduate students at a private Spanish university born after 1995. Due to the study's exploratory nature, convenience sampling was used to recruit students from the entire university, irrespective of the course they were taking. Participants recruited were pursuing a university degree in seven fields of study to increase the variability of the sample: Social Sciences (Education, Psychology, and Social Work); Law, Business, Engineering, Health (Nursing and Physiotherapy); International Relations-Translation and Philosophy-Theology. A total of 1,346 students participated in this research.

Instruments

First, a qualitative study was conducted through focus groups with students and professors from different degrees and with administrative and service staff from the university (13 focus groups with 90 participants). Second, a survey was drawn up for students to carry out a longitudinal study that included the 16 items of the final questionnaire. The focus group analyses made it possible to contrast and validate the content of the 16 items of the initial survey, resulting in the consolidated version that was finally used as the data collection instrument for research, the empirical validation of which is shown in the results section.

Considering the objectives and the theoretical framework of the research, 16 items were selected from validated scales for each of the dimensions to be studied. These were based on the proposal made by Thivierge et al. (2014) for the scale items on globalization (three items) and a critical view of the capitalist system (three items), with the items on the environment scale (three items) being taken from (Milfont & Duckitt, 2010). The items on immigration (three items) were based on the European Scale of Attitudes towards Immigration (Meuleman & Billiet, 2012). The items on feminism (four items) were based on DeBlaere et al. (2017).

Thus, the final instrument consisted of, in addition to sociodemographic data (sex, age, year, area of study, type of secondary school), 16 items that encapsulated the student's perception of the world through a Likert scale (1=totally disagree to 7=totally agree).

Procedure (data collection)

The questionnaire was distributed between March and April 2021. Due to the COVID-19 pandemic, teaching at the university was given in a blended format (students attended one week in person and another week following classes from home). As such,

the questionnaire was administered online using IQ2 software during class hours, and instructions were provided by a professor or by staff from the research team. Students provided informed consent before starting the application and were informed that they could stop at any time. Only the responses of those participants who completed all 16 items were included.

Data analysis

The data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics 26 software.

The reliability of the dimensions was estimated in terms of internal consistency (Cronbach's Alpha) and composite reliability (MacDonald's ω). Each set of items as independent scales was subjected to an Exploratory Factor Analysis (EFA) using the Principal Component Analysis extraction method and the Promax rotation method with Kaiser normalization. In addition, descriptive statistics were calculated for the 16 items.

The student's t-test for independent samples was chosen to test the differences in the attitudes of the students according to their sociodemographic characteristics. One-Way ANOVA and factorial ANOVA were used to analyze the interaction between gender and areas of study for the five scales. Since the assumptions of homogeneity of variances and normality were not met, the Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests were calculated to complement the student's t-test and Snedecor's F to confirm the results found.

The Games-Howell post hoc test assessed differences between study areas since this test does not assume equal variances and sample sizes. Cohen's d and partial Eta-squared (η^2) were used as measures of effect size in the student's t-test (d around 0.20, 0.50, and 0.80 are considered low, moderate, and high, respectively), and ANOVA (η^2 around 0.01, 0.06 and 0.14 are considered low, moderate and high, respectively).

Ethical considerations

Participants responded voluntarily, anonymously, and without any financial reward for participation in the study. The study was approved by the Ethics Research Committee of the Comillas Pontifical University (with reference 21-10-2020).

Results

A total of 1,346 undergraduates participated in the study. Of the total sample, 902 students were in their first academic year (67%) and 444 (33%) in their final year. The mean age of the students was 20.2 years (SD=4.29). There was a slight feminization of the sample, with 65% female (875) and 35% male (471), consistent with the population of the

university. Furthermore, the distribution was unequal according to the fields of study, with a higher number of women in Social Sciences (84%), Translation and International Relations (Translation-IR, 79%), Health (71%), Law (66%), and Economics (62%) and a higher number of men in Engineering (67%) and Philosophy-Theology (71%).

In terms of socio-economic status, there were differences in the type of secondary school according to their fields of study, with more students coming from public schools in the fields of Health (48%), compared to only 5% of those studying Law, Business or Engineering (Table 1).

The final items that make up each scale can be found in Table 2.

Table 1. Sociodemographic characteristics of the sample.

Field of study	Gender		Type of school system		
	M	F	Public	Semi-Private	Private
Philosophy-Theology	71%	29%	38%	37%	25%
Social Sciences	16%	84%	19%	49%	32%
International Relations-Translations	21%	79%	13%	44%	43%
Health	29%	71%	48%	45%	6%
Law	34%	66%	4%	43%	53%
Finances	38%	62%	5%	39%	57%
Engineering	67%	33%	5%	43%	55%

Table 2. Items on attitudes toward current global trends.

Attitude	Item	Mean	SD	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*
Environment	The problem of climate change is being perceived in an excessive and unfounded way (recoded).	5.29	1.70	3.3	5.6	8.4	11.4	15.5	24.2	31.6
	Recycling our waste does not contribute to an improvement in the environment (recoded).	6.27	1.29	1.6	1.3	2.7	4.5	6.4	19.6	64
	I think it is important to make others aware of environmental issues.	6.00	1.27	0.7	1.6	2.8	7.2	15	24.6	48
Globalization	Globalization represents a very positive opportunity for all countries and people.	4.94	1.47	2.2	4	9.4	22.2	21.8	25.2	15.2
	Globalization leads to the impoverishment of developing countries (recoded).	4.65	1.52	2.3	6.5	13.2	25.6	19.4	20.6	12.5
	Globalization means a threat to national identities and cultures (recodified).	4.23	1.65	4.8	10.7	20.1	21.8	16.1	17	9.5
Immigration	A country should legislate to allow the reception of refugees or people fleeing situations of extreme poverty.	4.98	1.62	2	6.7	9.9	19.4	19.8	19.1	23.2
	It is positive for the economy of a country when people from other countries go to live there.	5.20	1.32	1	2.5	5.6	20.4	24.7	28.5	17.2
	Illegal migrants should not have the same healthcare benefits as the rest of the population (recodified).	4.51	1.95	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1
Feminism	In our society there are still situations of discrimination against women.	5.30	1.74	3	7	8.8	7.7	18.4	21.2	33.8
	The feminist movement is currently damaging relations between men and women (recoded).	3.72	2.03	17.8	16.6	15.7	13.2	11.4	12.6	12.6
	Men and women currently have access to the same conditions in the workplace (recoded).	4.28	1.94	9.5	15.1	12.9	10.1	20.4	16.9	15.2
	There should be more female leaders in the world.	5.14	1.65	3.6	4.2	4.8	25.2	15.9	16.9	29.4
Critical view of the capitalist system	Capitalism is what leads to the current economic crises.	3.10	1.64	19.9	22.6	16.7	22.2	9.2	5.7	3.6
	Nowadays we are witnessing in the world a widening gap between the rich and the poor in most countries.	4.86	1.58	2.2	7.7	9.5	19.5	21.8	22.4	17.1
	Capitalism and neoliberalism are the only paths to economic development and improvement in living conditions (recodified).	3.87	1.60	7.9	13.1	18.1	30.2	13.2	10.9	6.6

Note:* Scores of the Likert scale as a percentage

Regarding the reliability analysis, Table 3 shows the reliability analyses for the five scales from two perspectives: internal consistency from Cronbach's alpha statistic (α), and composite reliability (McDonald's ω). The five dimensions had values between 0.60 and 0.80.

Table 3. Reliability analysis of the scales.

Attitudes	M	SD	Cronbach's α	McDonald's ω	% of variance
Environment	5.86	1.07	.602	.623	56.5
Globalization	4.60	1.16	.61	.61	56.3
Immigration	4.90	1.25	.624	.663	57.5
Feminism	4.61	1.45	.796	.803	62.5
A critical view of the capitalist system	3.94	1.25	.678	.692	60.9

The Kaiser-Meyer-Olkin test of sampling adequacy was acceptable on all scales (greater than 0.5), and Barlett's test of sphericity was significant ($p < .001$). The items of all dimensions explained a percentage of the variance between 56.3% and 62.5%. According to the Exploratory Factor Analysis, all scales were composed of a single factor.

The most positive attitudes were, in order, the importance of caring for the environment ($M = 5.86$), followed by a positive view of migratory phenomena ($M = 4.90$), feminism ($M = 4.61$), globalization ($M = 4.60$) and, lastly, a critical view of capitalist societies ($M = 3.94$).

A high percentage of young people disagreed that climate change is being perceived too much and that recycling does not contribute to improving the environment (71.3% and 90% responded 5, 6, or 7 on a scale of 1 to 7). In addition, 87.6% believe it is important to raise awareness of environmental issues (scores 5, 6, and 7).

Regarding the attitude towards *immigration*, 70% of students believed it is positive for a country's economy when people from other countries come to live in it. However, 18.6% disagreed that a country should legislate to allow the reception of refugees or people fleeing situations of extreme poverty. In addition, although 28.3% agreed that illegal immigrants should not have the same health benefits as the rest of the population, the same percentage disagreed.

The students showed some discrepancies regarding their attitudes towards *feminism*. Although 73.4% of the students agreed that there are still situations of

discrimination against women in our society, 52.5% agreed that women and men have access to the same working opportunities.

There was less agreement on *globalization*. Overall, 62.2% agreed that globalization represents a positive opportunity for all countries and people. However, over half of the students (52.5%) believed that globalization leads to the impoverishment of developing countries, and 42.6% agreed that globalization poses a threat to national identity and culture.

Concerning the *capitalist system*, 61.3% of students agreed that there is a widening gap between rich and poor in most countries today, and 39.1% disagreed that capitalism and neo-liberalism are the only ways for economic development and improvement of living conditions. However, 59.2% students disagreed that capitalism led to the current economic crises.

Differences between groups

The differences in the scales according to gender are shown in Figure 1. Concerning the homogeneity of variances (Shapiro-Wilk < .001), the Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were calculated to confirm the results obtained.

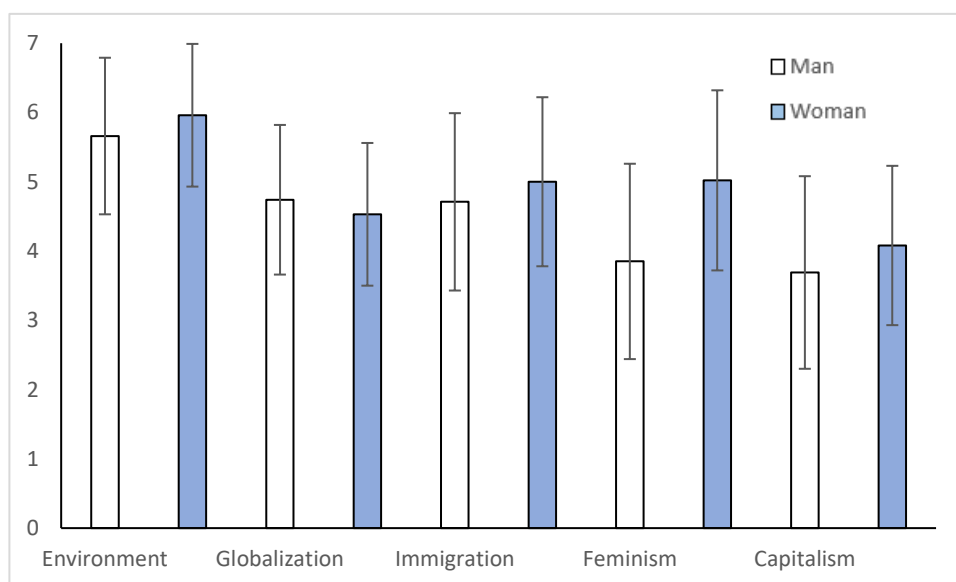


Figure 1. Means and standard deviation of the scales by gender.

Based on the analysis regarding gender differences, it was found that there were statistically significant differences in the five scales with a $p < .01$. It is in the attitude towards feminism where the highest difference was found ($d = 0.88$), with women who had the highest mean ($d = 0.88$). Regarding a critical view of capitalist societies, the

difference was low ($d = 0.32$), as well as in care for the environment ($d = 0.28$) and the attitude towards immigration ($d = 0.24$). On the other hand, in terms of attitudes towards globalization, men had a higher mean ($d = 0.18$), but the difference was very low ($d = 0.21$).

Regarding students' perceived knowledge of the environment, students of Social Sciences and Translation-IR degrees differed from those studying Law ($p < .01$) and Engineering ($p < .001$), with the former obtaining higher averages. There were also differences between Translation-IR students and those studying Business Studies ($p < .05$), Law ($p < .001$) and Engineering ($p < .001$). The effect size was $\eta^2 = .02$, which is considered to be low.

In terms of *globalization*, Engineering students differed significantly from Social Sciences ($p < .001$), Health ($p < .01$) and Translation-IR ($p < .05$), with engineers having the highest scores ($M = 4.81$). The effect size was $\eta^2 = .02$ and, therefore, of low magnitude (Table 4).

Table 4. Differences according to the field of study.

	Environment		Globalization		Immigration		Feminism		View of the capitalist system	
	F Prev.	d/ η^2	F Prev.	d/ η^2	F Prev.	d/ η^2	F Prev.	d/ η^2	F Prev.	d/ η^2
Gender (M/F)	- 5.01*** F	-0.28	3.19*** M	0.182	-4.14*** F	-0.23	- 15.33*** F	-0.87	-5.59*** F	-0.31
Field of study	4.97* ** T-IR, SS	.022	4.51*** E	.02	16.67*** SS, T-IR, H, P-T	.07	25.79*** SC, H, T-IR	.10	43.89*** P-T, H, SS, T-IR	.16
Gender - Field of study	- 1.185	.005	1.35	.006	1.88	.008	2.67* F+SS	.01	2.81* F + P-T	.13

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Prev. Prevalence. The highest average is highlighted.

F=Female M=Male

SS: Social Sciences, T-IR: Translation-IR, H: Health, P-T: Philosophy and Theology, L: Law, E: Engineering.

Source: Developed by author.

Regarding perceptions of *immigration*, students of Philosophy-Theology, and degrees associated with Social Sciences, Translation-IR and Health, had the highest scores. On the other hand, Law, Economics, Business Studies and Engineering were the areas with the lowest scores but close to an average of 4.5 and, therefore, with relatively positive attitudes. There were statistically significant differences ($p < .01$) between the students of Law, Business and Engineering and the students of Social Sciences, Translation-IR, Health and Philosophy-Theology. The effect size indicated a moderate difference, $\eta^2 = .07$.

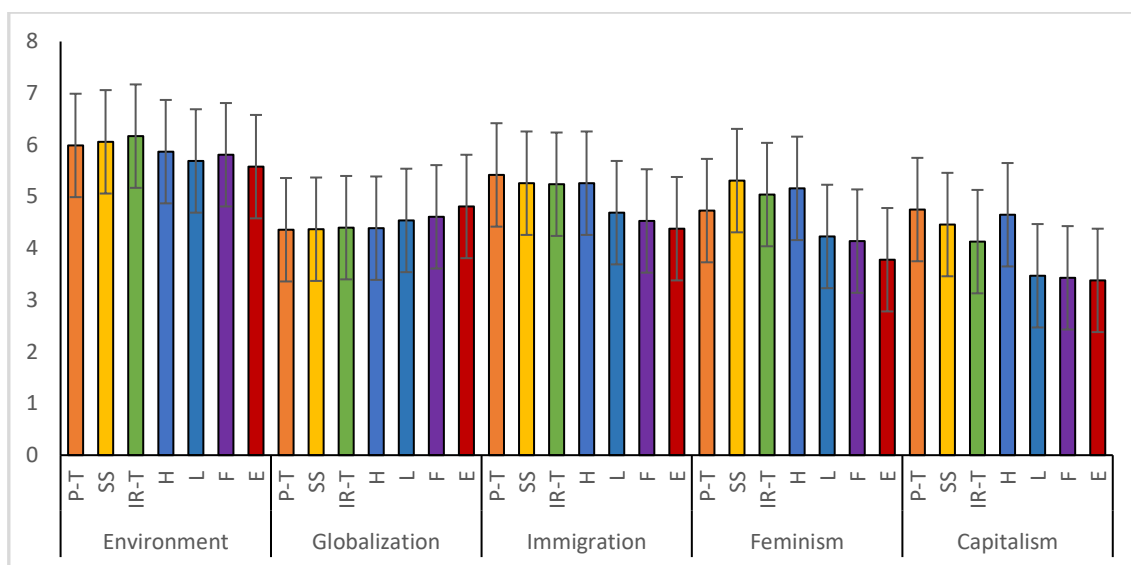


Figure 2. Means and standard deviation dimensions by subject area. Note: SS: Social Sciences, IR-T: International Relations - Translation, H: Health, P-T: Philosophy and Theology, L: Law, E: Engineering

Regarding *feminism*, Social Sciences, Translation-IR and Health students had higher values than Economics, Law and Engineering students. There were significant differences with a probability of $p < .001$ between students of Law, Business and Engineering and students of Social Sciences, Translation-IR, Health and Philosophy-Theology. There was also a difference ($p < .05$) between the students of Philosophy-Theology, Social Sciences and Business and between those of Philosophy-Theology and Engineering ($p < .001$). There were significant differences ($p < .05$) between Law and Engineering students. The effect size was $\eta^2 = .10$, of moderate magnitude.

Finally, concerning a critical view of *capitalist societies*, the students of Social Sciences, Translation-IR, Philosophy-Theology and Health had higher values than those of Economics, Law and Engineering. There were highly significant differences ($p < .001$) between Social Sciences, Translation-IR, Philosophy-Theology and Health, and Law, Business Studies and Engineering. Less significant differences ($p < .05$) were observed between Translation-IR and Philosophy-Theology. The effect size was $\eta^2 = .16$, valued as high (Cohen, 1992).

If we study the interactions between gender and area of study with factorial ANOVA, F values and $p < .05$ appear in the areas of feminism and critical view of the capitalist system. The effect of this interaction shows that women in the area of Social Sciences have a higher mean in the attitude towards feminism. However, the difference is slight ($\eta^2 = .01$), as is a critical view of the capitalist system held by women in Philosophy_Theology, with a moderate difference ($\eta^2 = .13$).

Discussion

The present study sought to examine the attitudes which Gen-Z university students have towards some global trends, namely the environment, globalization, immigration, feminism and the capitalist system, as well as how these attitudes may differ in relation to their fields of study and gender. As a whole, most students have a positive attitude regarding caring for the environment and supporting immigration, feminism and globalization. In addition, many students also hold a critical view of capitalism (González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021).

Firstly, this study found that most students felt that increasing awareness about environmental issues is important. These results are consistent with the information provided by other studies that define this generation as young people who are very concerned about the environment (Benedicto et al., 2018; Díaz et al., 2021; González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021; Katz et al., 2022; McCrindle, 2021). In contrast to the data found by Seemiller and Grace (2018), our sample seems quite in favor of the policies carried out to fight climate change. This may be related not only to the fact that there is a growing sensitivity towards environmental issues in this generation, but also because the most relevant political mobilization they have experienced is connected to environmental issues (Díaz et al., 2021).

Gen-Z comprises young people connected to a borderless world (Tulgan, 2013). This was demonstrated in our sample of students, where the majority agreed that immigration and globalization might produce positive effects in the economy. However, unlike the data collected by Thivierge et al. (2014), in which 75.9% of Western European students agreed that globalization represented an opportunity for the development of all countries, it seems that our sample is more aware of the negative aspects of globalization, as this percentage is now reduced to 62.2%. Furthermore, more than half of them agreed that globalization leads to the impoverishment of developing countries. Although this generation is described as one that would like to live in a society with people of different origins, cultures and religions (González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021), our sample seems to have varying views on this matter. Even though 70% of the students believe that immigration is positive for a country's economy, a significant proportion of them were also more reluctant to welcome refugees or people in situations of illegal immigration. These data are consistent with the information collected by the Spanish Sociological Research Center (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017). Nonetheless, most students were still welcoming of refugees, and a substantial number of them felt that illegal immigrants should have the same healthcare benefits as them. This agrees with prior research noting that Gen-Z

individuals hope the system would make the legal immigration processes less challenging to help vulnerable groups like refugees and minority groups (Broadbent et al., 2017).

In our study, as in previous studies, there are differences in the perception of progress in gender equality. Thus, women are more dissatisfied with these advances. However, a limitation when interpreting these results is that in this research, the term 'feminism' was used instead of the expression 'gender equality'. Díaz et al. (2021) indicates that young people are much more comfortable with the idea of the struggle for gender equality than feminism. This is especially evident in the case of men who felt more worried about gender equality and tended to identify less with the struggle for feminism (Díaz et al. 2021). It is, therefore, necessary to consider how the use of the term feminism may have affected the analysis of the results, especially for men.

Secondly, we examined gender differences in relation to five dimensions. It was found that women scored higher on feminism and had a more critical view of the capitalist system, environment and immigration. In the specific case of the attitude towards feminism, the results agree with those found in other studies, which report a more significant concern for gender equality on the part of women (Díaz et al. 2021; González-Anleo, Gutierrez, et al., 2021; González-Anleo, Megías et al., 2021).

On the other hand, men score higher on globalization but not on immigration. These results are consistent with those reported by González-Anleo, Gutierrez, et al. (2021) and González-Anleo, Megías et al. (2021) in a sample of young Spaniards, in which men were found to have a more negative view of immigration. One possible reason for this may include a perceived threat that more immigrants may bring about fewer job opportunities for them (Grigorieff et al., 2020). However, future research is needed to examine the reasons behind this gender difference in attitudes related to immigration.

Thirdly, regarding differences in the student's area of study, engineering students are the lowest scorers in all dimensions except globalization. The difference between these students' scores on globalization and immigration is also noteworthy. They are the only group of students, together with law students, with higher scores on globalization than on immigration. Future research is needed to investigate the reasons for this difference, to know whether it is due to the course content, gender or the socioeconomic status of the students (mostly coming from private high schools).

Finally, it seems that there are two profiles within this group of students from Gen-Z: those who score higher in attitudes towards immigration, feminism and a critical view of the capitalist system (students from the areas of Social Sciences, Health, Translation- IR and Philosophy-Theology) and those who score lower in these dimensions (Business Studies, Law and Engineering). In this case, the distinctions align with gender differences

since the first group has a higher enrollment of women. These students may have developed a more open and critical mindset towards such issues because they have been more exposed to such topics during their curriculum compared to their counterparts in Business Studies, Law and Engineering. Nonetheless, more qualitative research may be needed to identify the reasons for such differences in attitudes related to study area.

Limitations of our study

Although this study reports on some of the attitudes of young university students as members of Gen-Z, and their differences according to gender and area of study, it has limitations in terms of the representativeness of the sample analyzed as members of their generation, given the social context in which the data were collected, since they were students studying at a private, Catholic university. Furthermore, when looking at the type of secondary school attended by students, significant differences can be observed between those studying law, engineering and business (who mainly come from private schools) and those in other fields who have more diverse backgrounds.

This makes the generalizability of the results limited. Although we may refer to this sample as representative of a particular sector of Gen-Z, it may not be possible to extrapolate easily our findings to other populations.

Finally, as stated in the Spain 2020 Youth Report (Díaz, 2021), ideology seems to be critical in determining different attitudes towards sexism or the treatment of people from other countries. Including a political ideology variable in this study would therefore have been interesting. In the university context, it would also have been desirable to see whether these attitudes were likely to vary throughout the university period or be stable over time. Given that a university is a place for critical reflection, it would have been interesting to know if there might have been changes in this respect by comparing the scores in the first and final years.

Conclusion

In summary, this study examined the attitudes of Gen-Z undergraduates regarding various global issues and how these attitudes may differ depending on their gender and study major. Our findings reveal that Gen-Z tend to be more concerned about saving the environment, have positive attitudes regarding feminism and are critical of capitalist societies. They also have generally positive attitudes regarding immigration and globalization, believing they would bring various economic benefits to

society. The results have identified some gender differences as well as differences in views between students from different majors.

With reference to the term "Feminism" used in this study, women are more critical of the progress made in the field of gender equality and have a more positive attitude towards this movement. Women are also more critical of the capitalist system and show a more positive attitude towards the environment and immigration. In contrast, men only score higher than women on attitudes towards globalization. Furthermore, based on the data analyzed, it appears that there are two profiles within this group of Generation Z students: those who score higher on attitudes towards immigration and feminism, and who have a critical view of the capitalist system (Social Sciences, Health, Translation-RI and Philosophy-Theology students); and those who score lower for these areas (Business Studies, Law and Engineering). In this instance, the differences are aligned with gender differences, as there are more women in the first group.

Future research could look to examine further the perspectives of Gen-Z students regarding these global issues to facilitate a better understanding of their values and attitudes.

In a world where the views of younger generations have great potential to shape the future, our research contributes to deepening our perceptions of Generation Z and to considering the role of educational institutions in helping to promote social values such as environment, gender equality and openness to migrants. It also helps us to think more broadly about the pros and cons of globalization and the capitalist system in an increasingly complex world.

Disclosure statement

The authors report there are no competing interests to declare.

Data availability statement

The authors confirm that the data supporting the findings of this study are available within the article.

ORCID

Marta Hernández Arriaza <https://orcid.org/0000-0002-3506-6128>

Isabel Muñoz San Roque <https://orcid.org/0000-0003-1757-5700>

Gonzalo Aza Blanc <https://orcid.org/0000-0003-3186-2052>

Shefaly Shorey <https://orcid.org/0000-0001-5583-2814>

References

- Benedicto, J., A. Echaves, T. Jurado, M. Ramos, and B. Tejerina. 2018. *Informe Juventud en España 2016 [Youth in Spain 2016 Report]*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Benedicto, J., A. Echaves, T. Jurado, M. Ramos, and B. Tejerina. 2020. "La juventud que sale de la crisis [Youth emerging from the crisis.]." *Revista Española De Sociología* 29 (3-Sup2): 131-147. doi:10.22325/fes/res.2020.78
- Broadbent, E., J. Gougoulis, N. Lui, V. Pota, and J. Simons. 2017. *What the World's Young People Think and Feel. Generation Z: Global citizenship survey*. Varkey Foundation.
- Cameron, E. A., and M. A. Pagnattaro. 2017. "Beyond millennials: Engaging generation Z in business law classes." *Journal of Legal Studies Education* 34 (2): 317-324. doi:10.1111/jlse.12064
- Centro de Investigaciones Sociológicas. 2017. "Estudio nº 3190. Actitudes hacia la inmigración (X)." Accessed May 5 2023. https://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14367
- Chicca, J., and T. Shellenbarger. 2018. "Connecting with Generation Z: Approaches in nursing education." *Teaching and Learning in Nursing* 13 (3): 180-184. doi:10.1016/j.teln.2018.03.008
- Cilliers, E. J. 2017. "The challenge of teaching generation Z." *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 3 (1): 188-198. doi:10.20319/pijss.2017.31.188198
- Cohen, J. 1992. "A power primer." *Psychological Bulletin* 112 (1): 155. doi:10.1037//0033-2909.112.1.155
- Curiazi, R., and J. C. Guijarro. (2019) "Crisis civilizatoria capitalista y "otras economías": de la distopia a las alternativas. [Capitalist crisis of civilization and "other economies": from dystopia to alternatives]". *Revista De Sociología* 29: 47-84. doi:10.15381/rsoc.v0i29.16973
- DeBlaere, C., C. N. Chadwick, D. G. Zelaya, J. Bowie, M. F. Bass, and Z. Finzi-Smith. 2017. "The feminist identity composite: An examination of structural validity with sexual minority women." *Psychology of Women Quarterly* 41 (1): 20-31. doi:10.1177/0361684316676046
- Díaz, M. T. P., P. Simón, S. Clavería, G. García-Albacete, A. L. Ortega, and M. Torre, 2021. *Informe Juventud en España 2020. [Youth in Spain 2020 Report]*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DiMattio, M. J. K., and S. S. Hudacek. 2020. "Educating generation Z: Psychosocial dimensions of the clinical learning environment that predict student satisfaction." *Nurse Education in Practice* 49: 102901. doi:10.1016/j.nepr.2020.102901
- Dolot A. 2018. "The characteristics of Generation Z." *E-Mentor* 2 (74): 44-50. doi:10.15219/em74.1351
- Fodor, M., and K. Jaekel. 2018. "What does it take to have a successful career through the eyes of generation Z-based on the results of a primary qualitative research." *International Journal on Lifelong Education and Leadership* 4 (1): 1-7.
- Genge, E., and F. Bartolucci, 2022. "Are attitudes toward immigration changing in Europe? An analysis based on latent class IRT models." *Advances in Data Analysis and Classification* 16 (2): 235-271. doi:10.1007/s11634-021-00479-y
- González-Anleo, J. C., I. Megías, A., Pérez, and J. C. Ballesteros. 2021. *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia. [Young Spaniards 2021. Being young in times of pandemic]*. Madrid: Fundación SM. Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
- González-Anleo, J. M., M. L. Gutierrez, J. R. Escobar, E. Ribeiro, J. P. da Silva, L. Gómez, P. Carrano, M. Pereira, M. Ortiz-Hernández, and N. Reyes. 2021. *Jóvenes en*

- Iberoamérica 2021*. [Young people in Iberoamerica 2021]. Madrid: Fundación SM. Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
- Grigorieff, A., C. Roth, and D. Ubfal. 2020. "Does information change attitudes toward immigrants?" *Demography* 57 (3): 1117-1143. doi:10.1007/s13524-020-00882-8
- Hampton, D. C., and Y. Keys. 2017. "Generation Z students: Will they change our nursing classrooms." *Journal of Nursing Education and Practice* 7 (4): 111-115. doi:10.5430/jnep.v7n4p111
- Hampton, D., and D. Welsh. 2019. "Work values of generation Z nurses." *JONA: The Journal of Nursing Administration* 49 (10): 480-486. doi:10.1097/NNA.0000000000000791
- Helaluddin, H., S. Syawal, N. Nurmadiyah, and Z. Zulfah. 2019. "Perception and expectation of university students as generation z: A qualitative study about learning scenario." Paper presented at the 4th International Conference on Teacher Education and Professional Development of 2019, Yogyakarta, Indonesia, November 13-14.
- Hernandez-de-Menendez, M., C. A. E. Díaz, and R. Morales-Menendez. 2020. "Educational experiences with Generation Z." *International Journal on Interactive Design and Manufacturing* 14 (3): 847-859. doi:10.1007/s12008-020-00674-9
- Johnson, D. B., and L. W. Sveen. 2020. "Three Key Values of Generation Z: Equitably Serving the Next Generation of Students." *College and University* 95 (1): 37-40.
- Katz, R., S. Ogilvie, J. Shaw, and L. Woodhead. 2022. *Gen Z, Explained: The art of living in a digital age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Khoo, S.-M., and N. J. Jørgensen. 2021. "Intersections and Collaborative Potentials Between Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development." *Globalisation, Societies and Education* 19 (4): 470-481. doi:10.1080/14767724.2021.1889361.
- Kymäläinen, T., A. Seisto, and R. Malila. 2021. "Generation Z food waste, diet and consumption habits: A Finnish social design study with future consumers." *Sustainability* 13 (4): 2124. doi:10.3390/su13042124
- Lerchenfeldt, S., S. M. Attardi, R. L. Pratt, K. E. Sawarynski, and T. A. Taylor. 2021. "Twelve tips for interfacing with the new generation of medical students: iGen." *Medical Teacher* 43 (11): 1249-1254. doi:10.1080/0142159X.2020.1845305
- Mannheim, K. 1970. "The problem of generations." *Psychoanalytic Review* 57 (3): 378-404.
- Martínez, C., and C. Paterna-Bleda. 2013. "Ideología masculina e igualdad de género: valorando el neosexismo. [Masculinity Ideology and Gender Equality: Considering Neosexism]." *Anales De Psicología* 29 (2): 558-564. doi:10.6018/analesps.29.2.141311
- Martínez-Sánchez, A. M., R. E. Moreno, and M. P. Carrasco. 2022. "Análisis de las actitudes hacia el hecho multicultural en una muestra de estudiantes españoles de Magisterio. [Analysis of attitudes towards multiculturalism in a sample of Spanish teacher training students]" *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado* 25 (1): 19-34. doi:10.6018/reifop.496431
- Maurissen, L., E. Claes, and C. Barber. 2018. "Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate." *Social Psychology of Education* 21: 951-972. doi:10.1007/s11218-018-9449-7
- McCrindle, M. 2021. *Generation Alpha*. London: Hachette UK.

- Meuleman, B., and J. Billiet. 2012. "Measuring attitudes toward immigration in Europe: The cross-cultural validity of the ESS immigration scales." *Ask. Research & Methods* 21 (1): 5-29.
- Milfont, T. L., and J. Duckitt. 2010. "The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes." *Journal of Environmental Psychology* 30 (1): 80-94. doi:10.1016/j.jenvp.2009.09.001
- Milfont, T. L., J. Duckitt, and C. Wagner. 2010. "The higher order structure of environmental attitudes: A cross-cultural examination." *Interamerican Journal of Psychology* 44 (2): 263-273.
- Mohr, K. A. J., and E. S. Mohr. 2017. "Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment." *Journal on Empowering Teaching Excellence* 1 (1): 84-94. doi:10.15142/T3M05T
- Moore, K., C. Jones, and R. S. Frazier. 2017. "Engineering education for generation Z." *American Journal of Engineering Education* 8 (2): 111-126. doi:10.19030/ajee.v8i2.10067
- Pousson, J., and K. Myers. 2018. "Ignatian Pedagogy as a Frame for Universal Design in College: Meeting Learning Needs of Generation Z." *Education Sciences* 8 (4): 193. doi:10.3390/educsci8040193
- Ramiro, B. E., and P. F. Montaña. 2017. "¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria." *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género* 2 (2): 137-153. doi:10.20318/femeris.2017.3762
- Rickes, P. C. 2016. "Generations in Flux: How Gen Z Will Continue to Transform Higher Education Space." *Planning for Higher Education* 44 (4): 21-45.
- Rosa, C. D., and S. Collado. 2019. "Experiences in nature and environmental attitudes and behaviors: Setting the ground for future research." *Frontiers in Psychology* 10: 763. doi:10.3389/fpsyg.2019.00763
- Rothman, D. 2016. "A Tsunami of learners called Generation Z." Accessed May 5 2023. https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Sanahuja, J. A. 2019. "Crisis de la globalización, el regionalismo y el orden liberal: el ascenso mundial del nacionalismo y la extrema derecha. [Crisis of globalization, regionalism and the liberal order: the world climb of nationalism and the extreme right.]" *Revista Uruguay De Ciencia Política* 28 (1): 59-94. doi:10.26851/rucp.28.1.3
- Sánchez-Beato, E. A., J. C. B. Guerra, J. E. Imaz, J. M. González-Anleo, E. M. Valenzuela, A. M. Mínguez, E. R. S. Julián, A. M. R. Castillo, and P. Canaviri. 2019. *Protagonistas y espectadores. Una mirada longitudinal sobre la juventud española [Protagonists and spectators. A longitudinal look at Spanish youth]*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogaducción.
- Schultz, P. W., V. V. Gouveia, L. D. Cameron, P. Schmuck, and M. Franěk. 2005. "Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36 (4): 457-475. doi:10.1177/0022022105275962
- Schwieger, D., and C. Ladwig. 2018. "Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom." *Information Systems Education Journal* 16 (3): 45-54.
- Seemiller, C., and M. Grace. 2016. *Generation Z goes to college*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Seemiller, C., and M. Grace. 2017. "Generation Z: Educating and engaging the next generation of students." *About Campus*, 22 (3): 21-26. doi:10.1002/abc.21293
- Seemiller, C., and M. Grace. 2018. *Generation Z: A century in the making*. New York: Routledge.
- Selingo, J. J. 2018. *The new generation of students: How colleges can recruit, teach, and serve Gen Z*. Chronicle of Higher Education.
- Smith-Trudeau, P. (2016). "Generation Z Nurses Have Arrived. Are you ready?" *New Hampshire Nursing News* 40 (2): 13-14.
- Talmon, G. A. 2019. "Generation Z: What's Next?" *Medical Science Educator* 29 (S1): 9-11. doi:10.1007/s40670-019-00796-0
- Thivierge, G., R. Aparicio, and A. Tornos. 2014. *Las culturas de los jóvenes en las universidades católicas: un estudio mundial*. [Youth cultures in Catholic universities: a global study]. Paris: Federación Internacional de Universidades Católicas,
- Tulgan, B. 2013. "Meet Generation Z: The second generation within the giant "Millennial" cohort." Accessed May 5 2023. <https://grupespsichoterapija.lt/wp-content/uploads/2017/09/Gen-Z-Whitepaper.pdf>
- Tyson, A., B. Kennedy, and C. Funk. 2021. "Gen Z, millennials stand out for climate change activism, Social Media Engagement with Issue." Accessed May 5 2023. <https://www.pewresearch.org/science/2021/05/26/gen-z-millennials-stand-out-for-climate-change-activism-social-media-engagement-with-issue/>
- Vilanova, N., & Ortega, I. 2017. *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials* [Generation Z: Everything you need to know about the young people who have outgrown millennials]. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Walsh, D. S. 2011. *Mind the Gap: Generational Differences in Medicine*. *Northeast Florida Medicine* 62 (4): 12-15.

CAPITULO 5: SEGUNDA PUBLICACIÓN

Autores: Marta Hernandez-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza Blanc

Estado: Aceptado, pendiente de publicación.

Revista: Revista Complutense de Educación, con un índice de impacto Q2 JCR y Q3 SJR en la categoría de Educación.

Cita: Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., & Aza-Blanc, G. (En prensa).

Formación Profesional versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado, *Revista Complutense de Educación*.

5.1. INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PUBLICACIÓN

Este segundo artículo explora el impacto de las variables sociocognitivas en la satisfacción académica del alumnado de Educación Superior en dos itinerarios formativos: la Formación Profesional de Grado Superior (FP) y la universidad. Utilizando la Teoría Social Cognitiva de la Carrera como marco teórico, esta investigación aporta una comparativa entre estos dos grupos de estudiantes, examinando cómo el apoyo socioacadémico, la autoeficacia, las expectativas de resultados, los intereses y el estrés académico influyen en su satisfacción académica.

El proceso de publicación de este estudio fue particularmente riguroso. En primer lugar, atendiendo a la relevancia de la investigación en el contexto español se realizó un primer envío el 14 de octubre de 2023 a la revista "Educación XX1", que fue rechazado por el editor. Esta primera versión del artículo ponía el foco en el análisis diferencial analizando pormenorizadamente las diferencias en cada una de las variables. Tras el primer rechazo se decidió publicar el artículo en una revista especializada en Educación Superior realizando envíos a *Higher Education* y *Research in Higher Education* el 12 de diciembre de 2023 y el 12 de enero de 2024, respectivamente, ambos fueron rechazados por no adecuarse a la temática de las revistas. Los editores recomendaban publicar el artículo en una revista especializada en Formación Profesional por lo que entre el 6 y 22 de marzo de 2024 se envió el manuscrito a dos revistas especializadas *International Journal for Research in Vocational Education and Training* y *Empirical Research in Vocational Education and Training*. Nuevamente el artículo fue rechazado pero esta vez uno de los editores nos comunicó que el motivo era la falta de análisis multivariante y que su incorporación haría ganar en robustez al artículo. En este momento se realizó una profunda revisión de la conceptualización del artículo y se aplicaron dos cambios mayores: por un lado, se tradujo el artículo de nuevo al español y se incorporó el análisis de regresión múltiple, mejorando así la calidad del artículo y volviendo a la idea original de publicarlo en una revista española.

Esta nueva versión del artículo fue enviada en mayo de 2024 para un especial sobre la orientación a lo largo de la vida en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP). El artículo fue rechazado por el editor aludiendo a la limitación de publicaciones que podía recoger el especial y especificando que la calidad del artículo era adecuada y que una publicación fuera del especial podría demorarse demasiado en el tiempo.

CAPITULO 5: SEGUNDA PUBLICACIÓN

Finalmente, se decidió volver a una revista con un enfoque generalista y se escogió la Revista Complutense de Educación por su prestigio en el área. El artículo se envió el 1 de julio de 2024 y tras una rigurosa revisión por pares, fue aceptado con cambios menores el 27 de enero de 2025.

Este camino editorial subraya el rigor de esta publicación. Con cada envío se han realizado revisiones que han mejorado el manuscrito original y aportado calidad hasta llegar a la versión final que se presenta en esta tesis doctoral.

5.2. TEXTO COMPLETO SEGUNDA PUBLICACIÓN



This is the accepted version of an article that will be published by the *Revista Complutense de Educación*, available at: <https://revistas.ucm.es/>

Citation for current available version (APA):

Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., & Aza-Blanc, G. (en prensa). Formación Profesional versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado. *Revista Complutense de Educación*.

Citing this paper

Please note that the full-text provided on Comillas' Research Portal is the Author Accepted Manuscript version.

General rights

This manuscript version is made available under the CC-BY-NC-ND 4.0 licence (<https://web.upcomillas.es/webcorporativo/RegulacionRepositorioInstitucionalComillas.pdf>).

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact Universidad Pontificia Comillas providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim

Formación Profesional Versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado

Marta Hernández-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza-Blanc, Juan Arribas-Marín

Resumen: En España coexisten dos itinerarios formativos en la Educación Superior: la universidad y la Formación Profesional (FP) superior, aunque las investigaciones que comparan estos dos tipos de estudiantes son escasas. Basándose en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, esta investigación pretende examinar las diferencias en las variables sociocognitivas del alumnado de FP Superior comparándolos con un grupo de estudiantes de grado universitario y el impacto de estas variables en su satisfacción académica, para lo que se aplicó una batería de escalas para su medida: apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados, intereses, estrés y satisfacción académica. En el estudio participaron 1.148 estudiantes matriculados en estudios universitarios de grado ($n=780$) y de FP Superior ($n=368$). Los datos se analizaron utilizando análisis de diferencias entre grupos y posteriormente se realizó un análisis de regresión múltiple para determinar el impacto de las variables evaluadas en la satisfacción académica. Los resultados muestran que el alumnado de FP Superior presenta puntuaciones significativamente inferiores en todas las variables analizadas a excepción del apoyo socioacadémico, donde se observa un mayor apoyo por parte de los tutores académicos de FP. El análisis de regresión múltiple muestra que los intereses académicos son el factor predictivo que tiene más influencia en la satisfacción académica. Además, a pesar de las diferencias observadas en las variables independientes, a la hora de predecir la satisfacción académica puede considerarse que universitarios y estudiantes de FP Superior forman parte de la misma población. La exploración de las variables analizadas en este trabajo puede facilitar la elaboración de los proyectos profesionales de los estudiantes de Educación Superior y un mejor ajuste entre sus intereses y opciones de empleabilidad. Asimismo, los resultados ofrecidos son una oportunidad para mejorar la acción tutorial y promover protocolos de intervención y acompañamiento personalizado del alumnado.

Palabras clave: bienestar del estudiante; formación profesional; enseñanza superior; educación comparada; interés.

Vocational Education Versus University: Impact of Socio-Cognitive Variables on Student Academic Satisfaction

Abstract: In Spain, higher education comprises two main pathways: university education and higher Vocational Education and Training (VET). However, research comparing students from these two paths is limited. This study, grounded in the Social Cognitive Theory of Career, aims to explore the differences between VET students and university students, focusing on how various factors impact their academic satisfaction. To achieve this, a series of scales were used to measure socio-academic support, self-efficacy, outcome expectations, interests, stress, and academic satisfaction. A total of 1,148 students participated in the study, including 780 undergraduate university students and 368 higher VET students. The data were analyzed to identify differences between the groups, followed by a multiple regression analysis to determine the impact of the evaluated variables on academic satisfaction. The results indicate that higher VET students score significantly lower in all analyzed variables except for socio-academic support, where they receive greater support from vocational training academic tutors. Multiple regression analysis reveals that academic interests are the most influential predictive factor for academic satisfaction. Additionally, despite the observed differences in the independent variables, university students and higher VET students can be considered part of the same population when predicting academic satisfaction. Exploring the variables analyzed in this work can facilitate the development of the professional projects of higher education students and a better fit between their interests and employability options. Likewise, the results offered are an opportunity to improve tutorial action and promote intervention protocols and personalized support for students.

Keywords: student well-being; vocational education; higher education; comparative education; interest.

1. Introducción

La satisfacción académica del alumnado cobra especial relevancia como fuente de satisfacción vital y en la prevención del abandono de sus estudios. Para comprender la satisfacción académica de los estudiantes y facilitar su ajuste académico y personal en un contexto educativo con diferentes itinerarios formativos como es el de la Educación Superior (ES) española, es fundamental conocer la relación entre los intereses académicos, el apoyo que recibe el estudiantado de su entorno social y académico,

así como otras variables cognitivas como son la autoeficacia académica y las expectativas de resultado.

A diferencia de otros sistemas pertenecientes a la Unión Europea, en los que la Educación Superior se compone únicamente de la enseñanza universitaria (grado, máster y doctorado), la Educación Superior española cuenta con dos sistemas interconectados: la enseñanza universitaria y la formación profesional de grado superior (FP).

En comparación con los estudios universitarios, que duran aproximadamente de cuatro a cinco años, la FP Superior, integrada en lo que a nivel europeo se conoce como el sistema de FP inicial, propone programas educativos más cortos, que suelen requerir dos años de estudio. Así, los estudiantes de FP pueden completar su formación en un periodo más breve e incorporarse al mercado laboral más rápidamente que los de grado universitario. Además, los estudiantes de FP Superior suelen recibir una formación más práctica basada en habilidades y conocimientos específicos de una industria concreta, dedicando los últimos meses de su formación a las prácticas en empresas. Por otro lado, los estudiantes matriculados en carreras universitarias tradicionalmente buscan una formación más amplia y teórica en una disciplina académica específica (Eurydice, 2023). Sin embargo, esta diferencia en el enfoque práctico de ambos itinerarios se ha ido difuminando en algunos sectores desde que España se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior y la formación práctica se integró en las titulaciones universitarias (Alonso-Sáez & Arandia-Loroño, 2017).

Son varios los factores que influyen en la elección de una vía académica (FP o universidad) incluidos un menor reconocimiento social de la enseñanza de FP (Martínez-Morales & Marhuenda-Fluixá, 2020), tradicionalmente orientada a estudiantes con baja cualificación académica (Jiménez & García, 2015), una elevada expectativa de encontrar empleo (Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017) y un menor ajuste escolar, madurez psicológica y expectativas de futuro a finales de la etapa secundaria (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2024). Esta situación no es exclusiva de España, sino que también se observa a nivel internacional, donde el 72% de los encuestados considera que en su país la educación general está mejor valorada que la FP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional - CEDEFOP, 2016).

Según fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes español (2022), alrededor de 530.000 estudiantes se matriculan cada año en estudios superiores de FP frente a más de 1.350.000 estudiantes universitarios. Sin embargo, la investigación sobre el ecosistema formativo de la FP es escasa, y la existente cuenta con pocos recursos para llevarla a cabo (Samanes & Martínez-Clares, 2021). La mayor parte

de las investigaciones en Educación Superior que integran ambos itinerarios formativos suelen enfocarse en la transición de los estudiantes de FP a la universidad (Barber & Netherton, 2018; Biemans et al., 2020; Vanderburg et al., 2022; Wang & Huang, 2023).

Se han propuesto varios modelos para comprender la satisfacción de los estudiantes de Educación Superior desde diferentes perspectivas, como la institucional, la académica o la de la vida universitaria (Wong & Chapman, 2024). En el concepto se incluyen las dimensiones cognitiva y afectiva (Gutiérrez et al., 2024) y las últimas investigaciones proponen que, desde la perspectiva de la orientación educativa, el concepto de satisfacción académica se aborde desde el marco del paradigma de la psicología positiva y el concepto de bienestar (Esquivel & Córdova, 2020).

Por este motivo, este estudio se centra en las variables relacionadas con el bienestar académico desde el punto de vista de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC), y en concreto del *Modelo Social Cognitivo Integrador de Ajuste Académico* (MI) desarrollado por Lent et al. (2013) para explicar cómo las personas alcanzan la satisfacción y persisten en entornos académicos o profesionales. El modelo asume que estar en un entorno académico compatible con los intereses del estudiante promueve la satisfacción académica, junto con las otras variables del modelo (por ejemplo, autoeficacia, expectativas de resultados y apoyo académico). Además, la satisfacción ayuda a motivar al estudiante a continuar con esos estudios y progresar hacia sus metas vocacionales (Brown & Lent, 2019).

En este contexto, los intereses académicos se definen como el grado en el que a los estudiantes les gustan determinadas actividades que están disponibles en su contexto académico mientras que la satisfacción académica se concibe como el disfrute general del contexto académico. Es decir, los intereses suelen referirse a actividades concretas, mientras que la satisfacción se refiere a la afinidad con los contextos más generales en los que se sitúan estas actividades (Lent et al., 2013).

Además, el MI tiene en cuenta factores personales como el afecto positivo y factores ambientales como el apoyo o las barreras del entorno (por ejemplo, la familia, los amigos, los profesores y los tutores). Las barreras y el apoyo del entorno se conciben como variables ambientales que pueden influir en la satisfacción académica y el estrés de los estudiantes. Estas variables influyen en las creencias de autoeficacia de la persona y en sus expectativas de resultados (Brown & Lent, 2019).

Las creencias de autoeficacia evalúan el grado de confianza que la persona tiene en sus capacidades para alcanzar las metas académicas. Por el contrario, las expectativas de resultados evalúan las creencias de las personas sobre las

consecuencias positivas o negativas que esperan conseguir al completar sus estudios (Brown & Lent, 2019). Así, estas creencias influyen en el desarrollo de los intereses y la satisfacción académica (Flores et al., 2021).

Aunque el MI ha sido ampliamente estudiado en muestras universitarias a nivel internacional (Flores et al., 2014; Lent et al., 2013, 2015; Navarro et al., 2014, 2019), sin embargo, pocos estudios se centran en medir estas variables en estudiantes de FP, aspecto de gran relevancia en un momento como el actual en que se está produciendo en nuestro país un gran crecimiento del alumnado en la FP de grado superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes, 2022). Así mismo, hasta la fecha, no se ha encontrado ninguna investigación que compare las variables del modelo en ambas muestras de estudiantes, aspecto que también nos parece de gran relevancia al poner en pie de igualdad estas dos opciones que configuran nuestra Educación Superior.

1.2. Propósito del estudio

El objetivo general de esta investigación es de acuerdo con el MI describir y analizar las diferencias en las variables sociocognitivas relacionadas con la satisfacción académica en dos submuestras de estudiantes de ES: Estudiantes de FP Superior y estudiantes universitarios de grado. Teniendo en cuenta este objetivo y el contexto en el que se desarrolló este trabajo, se evaluaron seis variables seleccionadas por pertenecer al MI: *apoyo socioacadémico*, *autoeficacia académica*, *expectativas de resultados académicos*, *estrés* y *satisfacción académicos*. Las hipótesis de investigación fueron las siguientes:

- H1. Las correlaciones entre variables son estadísticamente significativas, en la dirección esperada según el MI en ambas submuestras.
- H2. Los estudiantes universitarios obtienen puntuaciones significativamente más altas en todas las variables del MI: apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados, intereses, estrés y satisfacción académica.
- H3. Las variables apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados, intereses y estrés académico permiten predecir la satisfacción académica de los estudiantes universitarios y de FP Superior.

2. Método

Con el fin de comparar las variables sociocognitivas que influyen en la satisfacción académica y evaluar su impacto en las dos submuestras de estudiantes de Educación Superior (FP Superior y universitarios), se llevó a cabo un estudio con un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño *ex post facto*, basado en métodos descriptivos, comparativos y predictivos. Esta metodología permite (1) describir y comparar variables observables, (2) predecir relaciones causales o correlacionales sin manipular factores y (3) generalizar, en cierta medida, los hallazgos.

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 1148 estudiantes matriculados en segundo y tercer curso de grado universitario ($n = 780$) y segundo curso de FP Superior ($n = 368$) pertenecientes a cinco universidades y nueve centros de FP españoles. El 96% de los centros eran de titularidad privada o concertada situados en cinco Comunidades Autónomas: Madrid (71%), Cataluña (18%), Islas Baleares (5%), Andalucía (3%), Castilla y León (2%) y otras (1%). La media de edad de los estudiantes es de 20.2 años ($DT = 2.89$). En cuanto al sexo, la muestra de FP es mayoritariamente masculina (hombres = 67%) y la universitaria predominantemente femenina (mujeres = 71%). Esta diferencia se basa principalmente en las titulaciones en las que el alumnado cursaba sus estudios, con un alto porcentaje de los que estudiaban FP cursando grados de informática y comunicaciones (36%) y un mayor porcentaje de universitarias en titulaciones feminizadas (18% psicosocial, 12% traducción y 15 % educación) o mixtas (43% económicas).

2.2. Instrumentos

Se aplicó una batería de escalas para medir las variables contempladas en el MI, desarrolladas por Lent et al. (2013): apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados, intereses, estrés y satisfacción académica. Las escalas para evaluar la *satisfacción académica* (7 ítems), el *apoyo socioacadémico* (9 ítems) y la *autoeficacia académica* (10 ítems) fueron las mismas que las desarrolladas para su investigación original por Lent et al. (2005) y traducidas al español por Dorio (2017). Como en investigaciones anteriores, además de la satisfacción académica se evaluó el *estrés académico* (Lent et al., 2012, 2017) utilizando la subescala "sobrecarga académica del estudiante" (10 ítems) tomada de la Escala de Estresores Académicos (Cabanach et al., 2016), para determinar cómo perciben los estudiantes la cantidad de esfuerzo requerido o el tiempo disponible para satisfacer sus demandas académicas. Se encontraron evidencias para apoyar la estructura unifactorial de la escala mediante análisis factorial exploratorio (52.96% varianza explicada).

Los ítems de la escala *expectativas de resultados* (10 ítems) fueron traducidos al español por un profesor bilingüe, a partir de los originales propuestos por Lent et al. (2005) y, tras ser traducidos al inglés por un hablante nativo, se enviaron al autor original para su aprobación. Como resultado del proceso de traducción inversa, no se modificó ni eliminó ningún ítem de las escalas originales, salvo ligeros cambios en la redacción. Las *expectativas de resultados* podían ser intrínsecas ("tener un trabajo que me satisfaga") o extrínsecas ("ganar un sueldo atractivo").

La escala para evaluar los *intereses académicos* (3 ítems) se diseñó específicamente para este estudio, en consulta con dos expertos de la TSCC, para evaluar la relación entre los estudios realizados y los intereses de los estudiantes. Los estudiantes mostraron su grado de acuerdo con los tres ítems que componían la escala. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio mediante el método de Componentes Principales (Varimax), que reveló la existencia de un único factor significativo. Este factor explicaba el 85.4% de la varianza total, lo que indica un alto poder explicativo.

La Tabla 1 muestra los ítems de cada escala, las opciones de respuesta, los datos descriptivos (media y desviación típica) y las estimaciones de consistencia interna obtenidas en aplicaciones anteriores y en la muestra del estudio. Todas las escalas reportaron para los datos de esta investigación unos índices de consistencia interna adecuados entre .72 y .91.

Tabla 1. Media, desviación estándar y estimaciones de consistencia interna de las puntuaciones totales de las escalas.

Variable	Ítems	Escala	M	DT	α^0	α	ω
1. Satisfacción académica	7	1-5	26.75	4.67	.85 ^b	.89	.89
2. Apoyo socioacadémico	9	1-5	36.16	4.88	.67 ^b	.82	.82
3. Autoeficacia	10	1-10	76.49	11.87	.85 ^b	.90	.90
4. Expectativas de resultados	10	1-10	78.50	11.86	.89 ^a	.88	.89
5. Estrés académico	10	1-5	31.64	8.39	.91 ^c	.91	.91
6. Intereses académicos	3	1-7	15.85	3.87		.72	.76

Fuente: Elaboración propia; Nota: α = alfa de Cronbach. α^0 = alfa de Cronbach investigaciones previas: α = Lent et al. (2005), b = Lent et al. (2017), c = Cabanach et al. (2016). ω = Omega de McDonald.

2.3. Procedimiento y cuestiones éticas

Los datos se recopilaron entre octubre y diciembre de 2021 para permitir que cada estudiante adquiriera suficiente experiencia en su itinerario formativo como base para cumplimentar el cuestionario. Se diseñó un cuestionario online con el software iQ3 (Le Sphinx) que fue aplicado en el aula por un profesor en el tiempo de clase de su asignatura. El tiempo medio de realización del cuestionario fueron 13 minutos. El cuestionario generaba un informe personal anonimizado que informaba al estudiante de sus resultados ipsativos en cada una de las escalas para que los estudiantes tuvieran una devolución personalizada de la información aportada.

Los investigadores firmaron un documento de confidencialidad con el fin de preservar la información recopilada. Se informó a los estudiantes de que sus respuestas eran confidenciales y no se les ofreció ningún incentivo económico para participar. El estudio forma parte del Proyecto Polaris de la Universidad Pontificia Comillas que estudia la cultura universitaria y los factores que afectan a la satisfacción y al bienestar personal del alumnado y fue autorizado por el Comité Ético de la Universidad con referencia 21-10-2020.

2.4. Análisis e interpretación de resultados

Una vez administrado el cuestionario se calcularon valores descriptivos (media y desviación típica) para cada variable antes de proceder con los análisis específicos de las hipótesis. Considerando la primera hipótesis, se realizaron análisis correlacionales para evaluar la significación estadística y la dirección esperada de las relaciones entre variables en ambas submuestras. En cuanto a la segunda hipótesis, se llevaron a cabo pruebas de comparación de medias (U de Mann-Whitney al no cumplirse los supuestos de homogeneidad de varianzas y de normalidad) para identificar diferencias significativas entre los grupos, calculando también el tamaño del efecto. Por último, para la tercera hipótesis, se aplicó un análisis de regresión múltiple (método intro) para determinar la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la satisfacción académica, evaluando la potencia del análisis con G-Power 3.1.9.7.

El valor α para los análisis realizados en este trabajo fue de .05. Los tamaños del efecto y las correlaciones se consideraron según puntos de corte como muy pequeña ($\geq .10$), pequeña (.10-.29), moderada (.30-.49) y grande ($\geq .50$) (López-Martín & Ardura, 2023).

3. Resultados

3.1. Depuración de datos y análisis preliminares

Se verificó que todas las variables se encontraban dentro del rango esperado. Se excluyeron los sujetos que no fueran estudiantes del 2º año de FP Superior o de 2º o 3º de grado universitario. Dado que todas las preguntas eran obligatorias no se detectaron casos perdidos. Se aplicó el método de la distancia de Mahalanobis, propuesto por Ward y Meade (2023) así como un análisis visual de los gráficos para detectar valores atípicos adicionales.

A continuación, se calcularon las puntuaciones globales de las escalas a partir del sumatorio de los ítems de cada escala. Se calcularon la consistencia interna y se examinó la multicolinealidad de las variables para evaluar la redundancia de los ítems incluidos en las escalas mediante el cálculo de correlaciones ítem-a-ítem y variable-a-variable. Todas las correlaciones fueron inferiores a .90, y los ítems fueron suficientemente discriminantes entre sí (Kline, 2023).

Para comprobar la distribución normal, se calcularon la asimetría y la curtosis para todas las variables observables, así como las pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov para las que la p fue inferior a .001. Las tablas asociadas a las diferencias de medias muestran los valores de la media y la desviación estándar para facilitar la interpretación de los resultados.

3.1.1. H1: Correlaciones entre variables

Los resultados de las correlaciones entre las escalas se muestran en la Tabla 2. En la muestra total, todas las correlaciones fueron significativas y en la dirección esperada según la teoría del MI, excepto entre las expectativas de resultados y el estrés académico. Los estudiantes de FP obtuvieron correlaciones más altas en todas las escalas. A diferencia de la submuestra universitaria, en la de FP sí correlacionó las expectativas de resultados y el estrés académico ($r = -.15$).

3.1.2. H2: Análisis de las diferencias entre tipos de estudios

Los resultados de las diferencias entre las puntuaciones totales de cada variable se recogen en la Tabla 3 y los análisis de las diferencias en los ítems se comentan a continuación. El alumnado universitario obtuvo medias más altas en todas las variables excepto en el apoyo socioacadémico.

Tabla 2. Correlaciones entre las escalas.

Muestra total						
Variable	1	2	3	4	5	6
1. Satisfacción académica	-					
2. Apoyo socioacadémico	.57***	-				
3. Autoeficacia	.54***	.50***	-			
4. Expectativas de resultados	.54***	.47***	.52***	-		
5. Estrés académico	-.21***	-.12***	-.23***	.003	-	
6. Intereses académicos	.68***	.47***	.43***	.53***	-.10***	-
Submuestra universitaria						
Variable	1	2	3	4	5	6
1. Satisfacción académica	-					
2. Apoyo socioacadémico	.53***	-				
3. Autoeficacia	.48***	.46***	-			
4. Expectativas de resultados	.51***	.46***	.46***	-		
5. Estrés académico	-.23***	-.13***	-.26***	-.03	-	
6. Intereses académicos	.67***	.47***	.40***	.50**	-.11**	-
Submuestra FP						
Variable	1	2	3	4	5	6
1. Satisfacción académica	-					
2. Apoyo socioacadémico	.63***	-				
3. Autoeficacia	.61***	.56***	-			
4. Expectativas de resultados	.59**	.49***	.57**	-		
5. Estrés académico	-.27***	-.16**	-.30***	-.15**	-	
6. Intereses académicos	.69***	.46***	.45***	.57***	-.18***	-

Fuente: Elaboración propia; Nota: ** p < .01; *** p < .001.

La satisfacción académica fue mayor entre los estudiantes universitarios que entre los de FP, con un tamaño del efecto pequeño ($U = 125643$; $p < .001$; $r = .12$). Se observaron mayores diferencias en la satisfacción con la decisión de haber elegido estos estudios ($U = 116328$; $p < .001$; $r = .19$) y el disfrute general de sus estudios ($U = 122602$; $p < .001$; $r = .14$), siendo los estudiantes de FP los menos satisfechos.

La submuestra universitaria superó ligeramente a la de FP en la variable de intereses académicos en la puntuación total ($U = 124035$; $p < .001$; $r = .14$) y en los tres ítems que componían la escala. Los tamaños del efecto fueron pequeños ($r < .15$).

Las expectativas de resultados también fueron significativamente superiores en el alumnado universitario en comparación con el de FP, con un tamaño del efecto moderado ($U = 93733$; $p < .001$; $r = .35$) y puntuaron más alto en todos los ítems ($p < .001$) excepto en "trabajar en un campo con gran demanda de empleo". Los tamaños de los efectos fueron pequeños ($r < .30$), excepto para "tener un trabajo que puede influir en la vida de las personas" ($U = 91229$, $r = .36$) y "realizar un trabajo apasionante" ($U = 95578$, $r = .33$), con un efecto moderado.

Tabla 3. Comparación de medias y tamaños del efecto puntuaciones totales.

	UNI		FP		U	r_b
	M	DT	M	DT		
Satisfacción académica	27.08	4.55	26.06	4.85	125643***	0.12
Intereses académicos	16.08	2.88	15.38	2.91	124035***	0.14
Expectativas de resultados	80.88	10.56	73.47	12.86	93733***	0.35
Autoeficacia	77.60	11.16	74.14	12.95	121196***	0.15
Apoyo socioacadémico	36.34	4.63	35.77	5.37	137322	0.04
Estrés académico	33.06	8.04	28.62	8.33	101113***	0.30

Fuente: Elaboración propia; Nota: UNI = estudiantes universitarios; EFP = estudiantes de formación profesional y educativa; *** $p < .001$; r_b = correlación de rango biserial.

La autoeficacia académica universitaria fue mayor que la de los estudiantes de FP, con un efecto pequeño ($U = 121196$; $p < .001$; $r = .15$), confiando más en obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas ($U = 131762$; $p < .05$; $r = .08$), participar activamente en todas las clases ($U = 111703$; $p < .001$; $r = .22$), continuar con el curso, aunque pudieran surgir situaciones en las que el entorno académico no fuera favorable

($U = 101940$; $p < .001$; $r = .29$), encontrar una forma eficaz de estudiar haciéndola compatible con otras actividades de interés ($U = 109075$; $p < .001$; $r = .24$), completar todos los requisitos académicos con éxito ($U = 129161$; $p < .05$; $r = .07$) y completar las tareas académicas con eficacia ($U = 125539$; $p < .001$; $r = .12$).

En términos de *apoyo socio-académico*, hubo un apoyo más significativo por parte de los tutores de FP ($p < .001$) y un mejor apoyo sociofamiliar para los estudiantes universitarios ($p < .001$). Los tamaños de los efectos indicaron efectos menores ($r < .30$), siendo el más significativo el ítem "Tengo el apoyo de mis amigos para continuar mis estudios" ($r = .20$).

La submuestra universitaria experimentó mayores niveles de *estrés académico* que la de FP, con un efecto pequeño-moderado ($U = 101113$; $p < .001$; $r = .30$), puntuando significativamente más alto en todos los ítems, con tamaños del efecto pequeños ($r < .25$).

3.1.3. H3: Análisis de regresión múltiple

Se realizó un análisis de regresión múltiple con las dos submuestras (universitarios y FP) tomando como variable pronosticada la satisfacción académica y como variables predictoras los intereses, el apoyo socioacadémico, la autoeficacia académica, las expectativas de resultados y el estrés académico (ver Anexo I). Al examinar preliminarmente los datos se encontró que en ambas submuestras se cumplieron los supuestos para realizar el análisis de regresión múltiple, excepto el de normalidad (Baños et al., 2019).

Primero, como se anticipó en el análisis correlacional, todas las relaciones entre las variables fueron *lineales*. Segundo, el valor del estadístico d de Durbin-Watson (1.85), entre 1.5 y 2.5, sugiere la existencia de independencia entre los residuos. Tercero, se cumplió con el supuesto de *homocedasticidad*, pues los residuos se distribuyeron de forma uniforme sin visualizar pautas de asociación. Cuarto, el Factor de Varianza de Inflación (FVI) fue en todos los casos menor a 10, y el estadístico de tolerancia fue también superior a 0.10, sugiriendo que no hubo problemas de *multicolinealidad* (Baños et al., 2019).

Por último, se comprobó la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$) así como gráficamente con el histograma y el gráfico de normalidad de los residuos estandarizados.

A pesar de no cumplirse el supuesto de normalidad se procedió a realizar el análisis de regresión múltiple sin aplicar Bootstrap, siguiendo las recomendaciones de Knief y Forstmeier (2021).

En base a las diferencias observadas en las variables que teóricamente afectan a la satisfacción académica de los estudiantes de las dos submuestras se realizó la prueba de Chow (1960). Siguiendo la aproximación planteada por Oaxaca (1974) se calculó la Suma de Cuadrados de los Residuos Estandarizados de la muestra total en las dos submuestras. Esta prueba es útil para inferir que las dos submuestras pertenecen a la misma población. Los resultados de la prueba permitieron aceptar la hipótesis nula de que no hay mejoría al usar dos regresiones múltiples por lo que se calculó una única ecuación de regresión. Aunque algunos coeficientes son similares en las dos submuestras, pueden observarse pequeñas diferencias (ejemplo: porcentaje de varianza explicado e influencia del apoyo socioacadémico) por lo que se presentan los resultados de la regresión con la muestra total y los valores obtenidos para cada una de las submuestras (ver Tablas 4 y 5).

Los datos de la Tabla 4 muestran la bondad de ajuste del modelo y los coeficientes de regresión. En base a estos resultados el modelo contribuye significativamente en la predicción de la satisfacción académica de los estudiantes explicando un 59.2% de la variabilidad en la variable dependiente ($R^2 = .592$). En concreto, se encontró un efecto positivo y significativo para las variables apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados e intereses y como era predecible un efecto negativo y significativo de la variable estrés académico.

Tabla 4. Resumen del modelo.

Muestra	F	R	R ²	R ² corregida	Error estándar	SCRE	1 - β	f ²
Total	331.84***	.770	.592	.591	2.987	10189.66	1	1.44
Universitarios	195.31***	.747	.558	.555	3.034	7124.91	1	1.25
FP	134.15***	.806	.649	.645	2.889	3021.66	1	1.81

Predictores: (Constante), el apoyo del entorno, la autoeficacia académica, las expectativas de resultados, intereses, y el estrés académico. SCRE = Suma de cuadrados de los residuos estandarizados. f²= tamaño del efecto; *** significación <.001

Los datos de ANOVA muestran que el nivel crítico de significación es menor que .001, de manera que se concluye que hay una relación significativa entre la variable dependiente y las independientes ($F = 331.83$). Los datos de la tabla 5 indican que todos los coeficientes tienen una aportación significativa en el modelo, siendo el nivel crítico menor a .001. De todos estos factores, los que más contribuyen a predecir la satisfacción

académica son los intereses académicos, seguidos del apoyo socioacadémico, la autoeficacia, las expectativas de resultados y por último el estrés académico.

Tabla 5. Coeficientes de regresión

Muestra	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados β	t
		B	Error típico		
Total	Constante	1.604	.879		1.825
	Apoyo socioacadémico	.059	.010	.149***	6.131
	Autoeficacia	.202	.022	.211***	8.984
	Expectativas Resultado	.052	.010	.133***	5.374
	Intereses	.704	.038	.438***	18.632
	Estrés académico	-.060	.011	-.108***	-5.497
Universitarios	Constante	2.777	1.208		2.298
	Apoyo socioacadémico	.177	.029	.181***	6.132
	Autoeficacia	.050	.012	.122***	4.130
	Expectativas Resultado	.057	.013	.132***	4.392
	Intereses	.726	.046	.459***	15.625
	Estrés académico	-.069	.014	-.121***	-4.866
FP	Constante	.181	1.397		.130
	Apoyo socioacadémico	.239	.036	.264***	6.657
	Autoeficacia	.073	.016	.194***	4.556
	Expectativas Resultado	.041	.016	.110**	2.604
	Intereses	.672	.065	.403***	10.278
	Estrés académico	-.050	.019	-.085**	-2.602

Nota: ** p< .01; *** p<.001

La ecuación (ecuación 1) de regresión múltiple se expresa así (Baños et al., 2019):

$$Y = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + B_4X_4 + B_5X_5 + u \quad (1)$$

Donde Y es el valor esperado en la puntuación satisfacción académica, B₀ es el valor de la constante (el valor de la variable dependiente cuando los predictores son 0), B₁X₁ es el efecto que tiene el aumento en una unidad de la variable X₁ (apoyo socioacadémico) sobre la satisfacción académica, y u es el error del modelo, o la diferencia que existe entre el valor observado y el estimado en el modelo.

Esta es la ecuación (ecuación 2) de regresión en la muestra total del modelo planteado:

$$\text{Satisfacción Académica} = 1.604 + \text{Autoeficacia} \times .059 + \text{Apoyo socio-académico} \times .202 + \text{Expectativas de resultados} \times .052 + \text{Intereses} \times .704 + \text{Estrés académico} \times -.060 \quad (2)$$

Finalmente, como se presenta en la Tabla 4 el poder estadístico de la prueba es excelente, con un tamaño del efecto grande f (1.44), sugiriendo que el efecto de las variables independientes sobre la satisfacción académica es fuerte (Castro & Martini, 2014).

4. Discusión y Conclusiones

La satisfacción académica es fuente de bienestar personal y se relaciona positivamente con la permanencia en los estudios, el buen ajuste académico y la estabilidad profesional. Por ello, este artículo se ha enfocado en el análisis de las variables nucleares del Modelo Social Cognitivo Integrador de Ajuste Académico (Lent et al., 2013) en dos grupos de ES: alumnado universitario de grado y de FP Superior. Se han descrito las diferencias entre estos grupos para posteriormente plantear un modelo de regresión que permita explicar la satisfacción académica a partir de las variables estudiadas. A continuación, discutiremos los resultados obtenidos, las posibles limitaciones de este estudio y propondremos algunas implicaciones prácticas.

En primer lugar, los resultados revelan para nuestro trabajo una adecuada consistencia interna de las escalas con coeficientes similares a los obtenidos en investigaciones previas (Lent et al., 2013).

Considerando la H1, los resultados confirmaron que las correlaciones fueron significativas en ambas submuestras, siendo coherentes con el planteamiento teórico (Flores et al., 2021; Lent et al., 2013; Sheu et al., 2020), a excepción de la relación entre el estrés y las expectativas de resultados que no fue significativa en la muestra universitaria. Quizás variables no incluidas en este modelo, como la resiliencia, el compromiso académico o la competencia adaptativa, podrían explicar mejor la relación entre estas variables y podrían incluirse en futuras validaciones del modelo teórico (López-Aguilar et al., 2023; Peña-Vázquez et al., 2023).

La H2 planteaba si existían diferencias en la satisfacción académica de los dos grupos y en el resto de las variables del modelo. Los estudiantes universitarios manifestaron una mayor satisfacción con su educación que los estudiantes de FP,

especialmente en lo referente al disfrute general y a la decisión de haber escogido ese itinerario educativo. A nivel global, el alumnado de FP obtuvo puntuaciones significativamente más bajas en todas las variables, a excepción del apoyo percibido por parte de su entorno. Es decir, de acuerdo con el MI (Lent et al., 2013) los estudiantes de FP se sintieron menos capaces de resolver los retos académicos que su formación les planteaba (autoeficacia), presentaron menores expectativas en cuanto al resultado que esperaban conseguir con su formación (expectativas de resultados), sus estudios estaban menos relacionados con los temas que les interesaban (intereses) y se mostraron menos afectados emocionalmente por las exigencias académicas (estrés académico).

Aunque el análisis de las puntuaciones de la variable apoyo socioacadémico no ha arrojado diferencias significativas, cuando se analizan los ítems que componen la escala, los universitarios parecen recibir un mayor apoyo por parte de sus amigos y familiares mientras que los estudiantes de FP se sintieron más apoyados por sus tutores. Para comprender mejor la relación entre el apoyo académico y la satisfacción de los estudiantes de FP Superior, sería conveniente incluir la variable compromiso académico en futuras investigaciones, por su alto poder explicativo con relación a la satisfacción académica (Gutiérrez et al., 2024).

En cuanto al último objetivo e hipótesis de esta investigación, referido a los predictores de la satisfacción académica, la evaluación del modelo mostró que las variables hipotetizadas desde nuestro marco teórico *apoyo socioacadémico*, *autoeficacia*, *expectativas de resultados*, *intereses* y *estrés académicos* tuvieron un alto poder explicativo (59.2%). Los intereses académicos fueron la variable que presentó un mayor peso explicativo, seguidos del apoyo socioacadémico, la autoeficacia, las expectativas de resultados y por último el estrés académico. Este resultado, como era previsible al tratarse de estudios de Educación Superior, otorga a los intereses académicos un papel muy relevante a la hora de explicar la satisfacción académica del alumnado.

Del contraste de estas hipótesis podemos extraer algunas reflexiones. De entre todas las variables, parece que las mayores diferencias se encuentran en las expectativas de resultados y el estrés académico. Hay una falta de trabajos académicos que examinen la relación entre las aspiraciones profesionales (entendidas como expectativas de resultados) y el estrés académico entre los estudiantes de ES. Wong y Chapman (2024) plantearon que los estudiantes sin aspiraciones profesionales claras (menores expectativas de resultados) suelen mostrar niveles más bajos de estrés ante los retos planteados en su formación.

El análisis de regresión múltiple muestra que, de todos los factores, los que más contribuyen a explicar la satisfacción académica dentro del modelo, son los intereses académicos, por encima de las expectativas de resultados. Es frecuente que los estudiantes de FP den más importancia a la empleabilidad de la formación que a que el contenido de lo que estudian esté relacionado con sus intereses (Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017) o que en ocasiones cursen estos estudios como puente para acceder a la educación universitaria. En futuras investigaciones se podría analizar el papel de los intereses como moderador de la satisfacción académica para explicar mejor la relación entre estas variables.

Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones. Para empezar, pretende ser una primera aproximación en la investigación de las variables sociocognitivas relacionadas con la satisfacción académica de dos tipos de estudiantes de ES. Aunque la muestra incluye diferentes áreas de estudio y familias profesionales el tipo de centros incluidos en la muestra podría ser más heterogéneo. Además, la técnica del autoinforme presenta limitaciones a pesar de que los instrumentos cuenten con fiabilidad y validez adecuadas.

Otro punto débil es el diseño de las propias escalas. Lent y Brown (2006) señalaron la importancia de utilizar escalas adaptadas al área específica en la que se fueran a evaluar las variables. Las escalas utilizadas fueron diseñadas para estudiantes universitarios por lo que algunos ítems, en concreto los relacionados con las expectativas de resultados, aunque muestren una adecuada fiabilidad, pueden no llegar a captar los matices que presentan las variables en la FP o estar demasiado enfocados en lo que los estudiantes universitarios buscan conseguir con su formación.

A nivel práctico, esta investigación es un punto de partida para futuros estudios enfocados en la orientación vocacional en la ES, en particular en la FP, tradicionalmente menos estudiada y donde la orientación vocacional ha tenido menos presencia (López, 2010). En este sentido es fundamental diseñar planes de orientación que vayan alineados con los intereses de los estudiantes, así como promover la acción tutorial como fuente de apoyo. Además, esta investigación muestra la relevancia de comprender las similitudes y diferencias en la satisfacción académica y otras variables enmarcadas en la TSCC entre estos dos grupos de estudiantes. El objetivo no es destacar frente al otro ninguno de los dos itinerarios de ES, sino poner de manifiesto como en ambos grupos, desde las peculiaridades de cada uno, las expectativas de resultados y los intereses de los estudiantes están relacionados con su satisfacción académica.

Esta investigación, aun considerando sus limitaciones, nos ha permitido contrastar el efecto de un conjunto de variables relevantes desde el marco de la Teoría

Cognitivo Social de la Carrera que afectan a la satisfacción académica del alumnado de Educación Superior. La autoexploración de estas variables a partir de la batería de escalas que se ofrece en este trabajo puede considerarse un elemento facilitador para la elaboración de sus proyectos profesionales y de vida y con ello obtener un mejor ajuste entre sus intereses académicos y profesionales y sus opciones de empleabilidad. Asimismo, los resultados ofrecidos en este trabajo son una oportunidad para mejorar la acción tutorial en estas etapas y promover a partir de las variables analizadas protocolos de intervención y acompañamiento personalizado del alumnado en torno a las mismas.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años de la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199-213. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199
- Baños, R. V., Torrado-Fonseca, M., & Álvarez, M. R. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista D'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Barber, T., & Netherton, C. (2018). Transición entre la formación profesional y la educación universitaria en Australia: El impacto de la experiencia de educación vocacional en convertirse en un estudiante universitario. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 600-618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1463279>
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2020). Students' experiences with different learning pathways to higher professional bachelor programmes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.7.1.1>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Teoría cognitiva social de la carrera a los 25 años: Progreso en el estudio de los modelos de satisfacción de dominio y autogestión de la carrera. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563-578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Castro, J. M. C., & Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-244. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional - Cedefop (2016). *Encuesta de opinión pública del Cedefop sobre la FP en Europa. Comparación destacada con Europa: España*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/opinion-survey-on-vet>
- Chow, G. C. (1960). Tests of equality between sets of coefficients in two linear regressions. *Econometrica*, 28(3), 591-605. <https://doi.org/10.2307/1910133>

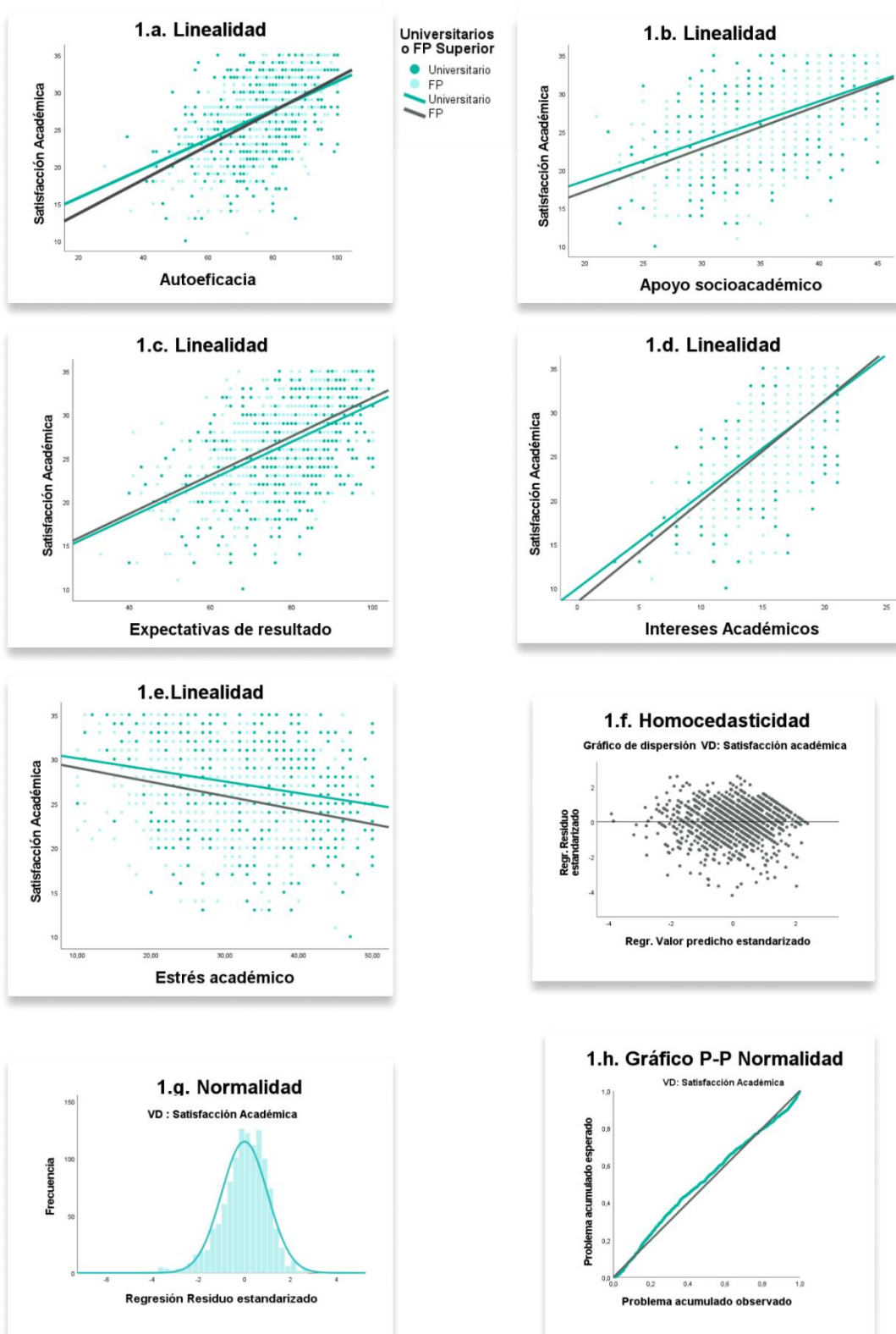
- Dorio, I. (2017). *La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Esquivel, N. C. R., & Córdova, K. E. G. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Eurydice (2023). *Estructura y organización del sistema educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, B. H., Hu, X., Diaz, D., & Martinez, L. (2021). Social cognitive predictors of Latinx and White engineering students' academic satisfaction and persistence intentions: Exploring interactions among social identities and institutional context. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103580. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103580>
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, H. S., Addae, D. A., Gonzalez, R., Luna, L. L., Jacquez, R., Cooper, S., & Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 81-92. <https://doi.org/10.1037/a0034577>
- Gutiérrez, M. d., Froment, F., & Flores, J. G. (2024). Credibilidad docente y compromiso académico como predictores de la satisfacción del alumnado universitario no tradicional. *Revista Complutense De Educación*, 35(2), 263-272. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83099>
- Jiménez, E. G., & García, R. L. (2015). Una mirada a la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Knief, U., & Forstmeier, W. (2021). Violating the normality assumption may be the lesser of two evils. *Behavior Research Methods*, 53(6), 2576-2590. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01587-5>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362-371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counselling Psychology*, 52(3), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>

- Lent, R. W., Taveira, M. dC., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- López, C. S. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 643-652. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.3.2010.11549>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- López-Martín, E., & Ardura, D. (2023). Tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Martínez-Morales, I., & Marhuenda-Fluixá, F. (2020). Vocational education and training in Spain: steady improvement and increasing value. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1729840>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (2022). *La Formación Profesional de Grado Superior crece un 43,3% en cinco años*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/05/20220520-estadisticafp.html>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Legerski, J., Brionez, J., May, S. F., Suh, H. N., Slivensky, D. R., Tapio, F., Lee, H., & Garriott, P. O. (2019). Social cognitive predictors of engineering students' academic persistence intentions, satisfaction, and engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 66(2), 170-183. <https://doi.org/10.1037/cou0000319>
- Oaxaca, R. L. (1974). Another look at tests of equality between sets of coefficients in two linear regressions. *The American Economist*, 18(1), 23-32. <https://doi.org/10.1177/056943457401800104>
- Peña-Vázquez, R., González-Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-316. <https://doi.org/10.22550/rep81-2-2023-03>
- Rego-Agraso, L., & Rial-Sánchez, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas de los estudiantes sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 28(3), 43-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21618>
- Samanes, B. E., & Martínez-Clares, P. (2021). Status quo de la investigación sobre formación profesional en España: Análisis DAFO y CAME. *Revista EDUCARE*, 25(1), 8-34. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1459>
- 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), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40759>
- Sheu, H., Lent, R. W., Lui, A. M., Wang, X. T., Phrasavath, L., Cho, H., & Morris, T. R. (2020). Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model:

- Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. *Journal of Counselling Psychology*, 67(6), 680. <https://doi.org/10.1037/cou0000431>
- Vanderburg, R., Harris, L., Dargusch, J., & Richardson, S. (2022). Low socioeconomic status students transitioning from Vocational Education and Training (VET) to university: examining definitions of success. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 742-756. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2089098>
- Wang, W., & Huang, X. (2023). Transitioning from secondary vocational school to university: A case study of first year students from two Chinese universities. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2183489>
- Ward, M. K., & Meade, A. W. (2023). Dealing with careless responding in survey data: Prevención, identificación y mejores prácticas recomendadas. *Annual Review in Psychology*, 74, 577-596. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-040422-045007>
- Wong, W. H., & Chapman, E. (2024). Students' non-cognitive profiles and their relationships with academic stress and persistence in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(1), 216-239. <https://doi.org/10.1177/15210251211069322>

ANEXO I

Gráficos para la comprobación de los supuestos en la regresión múltiple.



CAPITULO 6: TERCERA PUBLICACIÓN

Autores: Marta Hernandez-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza Blanc

Estado: Publicado online first

Revista: Con un índice de impacto Q2 JCR y SJR en la categoría de Educación y Q3 SJR en Psicología Aplicada.

Cita: Hernandez-Arriaza, M., Muñoz- San Roque, I., & Aza-Blanc, G. (2025). "Test of the Social Cognitive Model of Well-being among Vocational Education and Training Students in Spain".

<https://doi.org/10.1177/10690727251319044>

6.1. INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PUBLICACIÓN

Este tercer artículo se centra en examinar las variables que influyen en el bienestar académico y personal del alumnado de FP Superior mediante la validación de un nuevo modelo integrador utilizando la técnica de Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Inicialmente el estudio fue presentado bajo el título "Understanding dropout by analysing satisfaction: testing the social cognitive model of academic well-being in Spanish higher Vocational Education and Training students" para un número especial sobre abandono en VET en la revista *Empirical Research in Vocational Education and Training* el 22 de diciembre de 2023. Sin embargo, fue rechazado tras la revisión por pares debido a que el modelo validado estaba más enfocado en la satisfacción académica que en el abandono propiamente dicho.

Los comentarios realizados por los revisores en este primer envío permitieron llevar a cabo ajustes significativos en el manuscrito y manteniendo aquellos apartados que destacaron como importantes, como la explicación del sistema educativo español. Se decidió entonces descartar las revistas especializadas en FP y enviar el manuscrito a una revista internacional con una trayectoria acreditada en la publicación de investigaciones en el marco de la Teoría Social Cognitiva para la Carrera. El manuscrito revisado se envió al *Journal of Career Assessment* el 13 de marzo de 2024, pero fue rechazado nuevamente debido a problemas con el ajuste del modelo propuesto, específicamente con los valores del RMSEA.

Animados por el editor a continuar con el desarrollo del artículo, se revisó la literatura y se reformuló el modelo teórico, incluyendo la variable de intereses y eliminando el progreso hacia las metas para fortalecer la coherencia y relevancia del estudio. Además, a nivel estadístico se sustituyó el análisis de senderos (path analysis) por el Modelado de Ecuaciones Estructurales, concretamente utilizando parcelación de ítems. Esta versión revisada fue enviada de nuevo el 19 de septiembre de 2024 y, tras una revisión exhaustiva por parte de los revisores de la revista, se sugirieron cambios mayores, especialmente en las secciones de introducción y conclusiones. Una vez realizados los cambios propuestos la versión final fue aceptada para su publicación el 18 de enero de 2024 y publicada online el 6 de febrero de 2025.

Este recorrido editorial no solo destaca la perseverancia y adaptabilidad requeridas en la investigación académica, sino también el desarrollo progresivo de un enfoque más robusto y acorde al nivel de exigencia que demandan las revistas internacionales de reconocido prestigio. Dicho enfoque nos ha permitido analizar, con

la profundidad y el máximo rigor metodológico que implica la validación de modelos causales, la realidad de los estudiantes de FP Superior en España.

Como nota aclaratoria, cabe señalar que no fue posible realizar un análisis multigrupo debido a la escasa diversidad presente en la muestra. En concreto, el 65% del alumnado estaba matriculado en titulaciones pertenecientes a la familia profesional de Informática y Comunicaciones (Computer Sciences), lo que limitó la representación de otras áreas formativas. Además, la muestra presentaba un ligero sesgo de género, con una mayoría de hombres (67%; $n = 247$) frente a un 33% de mujeres ($n = 121$). Esta falta de heterogeneidad tanto en el área de formación como en la variable sexo imposibilitó la exploración de la invarianza del modelo en función de estos factores, que podría haber constituido una limitación metodológica relevante de la presente investigación y que sin embargo no fue contemplada como tal por parte del editor de la revista o de los revisores.

6.2. TEXTO COMPLETO TERCERA PUBLICACIÓN



This is the accepted versión of an article published by Sage Journals in the JOURNAL OF CAREER ASSESSMENT, first published online on February 6, 2025, available at:
<https://doi.org/10.1177/10690727251319044>

Citation for published version (APA):

Hernandez-Arriaza, M., Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., & Arribas-Marin, J. (2025). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being Among Vocational Education and Training Students in Spain. *Journal of Career Assessment*. Publicación anticipada en línea . <https://doi.org/10.1177/10690727251319044>

Citing this paper

Please note that the full-text provided on Comillas' Research Portal is the Author Accepted Manuscript version.

General rights

This manuscript version is made available under the CC-BY-NC-ND 4.0 licence (<https://web.upcomillas.es/webcorporativo/RegulacionRepositorioInstitucionalComillas.pdf>).

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact Universidad Pontificia Comillas providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Test of the Social Cognitive Model of Well-being among Vocational Education and Training Students in Spain

Marta Hernández-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque, Gonzalo Aza-Blanc, Juan Arribas-Marín

Abstract

This study aimed to test the model of academic well-being based on the Social Cognitive Career Theory in 368 Spanish higher Vocational Education and Training students, incorporating the variable academic interests. A cross-sectional design assessed self-efficacy, outcome expectations, interests, social and academic support, and academic and life satisfaction. All instruments showed consistent reliability with the original English and Spanish versions. The hypothesised model produced a good fit to the data and accounted well for variance in academic satisfaction (82%) and life satisfaction (43%). All hypothesised direct effects were significant except for three, for which indirect and total effects were significant. These results reinforce the cross-cultural validity of the model and the instruments, demonstrating the relevance of self-efficacy, outcome expectations, and social and academic support in VET students' academic satisfaction. Furthermore, they highlight the importance of academic interests as mediators between self-efficacy and outcome expectations in predicting academic satisfaction. It is suggested that procedures be implemented to enable the students to enrol in studies of their interest and improve their well-being.

Keywords: academic satisfaction, well-being, vocational education and training, social cognitive career theory, self-efficacy

Introduction

In a dynamic and changing environment such as today's post-COVID-19 world, Vocational Education and Training (VET) has become a vital tool to address the transformations affecting the whole society (Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023). According to official data, more than 1.3 million European students choose short-cycle tertiary studies (Eurostat, 2023). In Spain, where these trainings are referred to as Higher VET, more than 500,00 students are pursuing these studies, increasing by 37% in the last five years (Caixabank Dualiza, 2024). However, despite increasing social demand, current research on the Spanish VET system is scarce, and the existing research has few resources to carry it out compared to other higher education studies, such as university education (Samanes & Clares, 2021).

In the context of an increase in the number of students in this training, Higher VET students' academic satisfaction plays a crucial role in their academic performance and overall life satisfaction. Social Cognitive Career Theory (SCCT) provides a framework for understanding how students develop interests, make educational decisions, and persist in their studies (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2008). Within this framework, student academic satisfaction has been explained primarily through academic self-efficacy and outcome expectations as key predictor variables (Lent, 2004; Brown & Lent, 2019). Unlike in other higher education contexts, academic interests are often not the primary reason why VET students choose their studies (Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017), making it particularly important to understand how this dissonance affects their academic satisfaction and overall well-being. Therefore, exploring these determinants of academic satisfaction in Higher VET is essential to addressing a gap in the literature and providing insights that can inform educational practices and policies, ultimately contributing to students' academic success and satisfaction.

Higher Vocational Education and Training in Spain

The Spanish education system, like other European systems, is structured into levels of education, with the lowest levels corresponding to primary and secondary education and the upper levels to higher education. With its eight levels, the European Qualifications Framework (EQF) aims to equalise the qualifications acquired in different European countries. Level EQF 6 is recognised for university degrees and is considered a higher level of education. However, in Spain, in addition to bachelor's, master's and doctoral degrees, Higher Education also includes one of the educational programmes belonging to initial VET: Higher VET programmes (EQF level 5). University and Higher VET studies are parallel systems that are nevertheless connected by the direct access of higher VET students to undergraduate degrees without the need for an exam (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Despite being considered as higher education, the two pathways have some differences. Firstly, Higher VET programmes in Spain are shorter than traditional bachelor's degrees, usually lasting two academic years instead of four or five. Secondly, Higher VET is generally studied in upper secondary schools and specific VET institutions (Delgado, 2020). Thirdly, VET education often carries lower social recognition (Martínez-Morales & Marhuenda-Fluixá, 2020), as it has traditionally been oriented towards students with low academic qualifications (Jiménez & García, 2015). Fourth, VET groups generally consist of around 25 students, compared to the 60-100 typically found in university classrooms. Consequently, academic support becomes particularly important for this sample,

especially the support provided by tutors. Finally, the training in these programmes is more practical than university studies. It is based on specific skills and knowledge for a particular industry, with at least three months of mandatory internship in a company or workplace at the end of the second year of studies. Thus, Higher VET students can complete their education in a shorter period and enter the labour market more quickly than university students (Eurydice, 2024).

In addition to these differences, two factors may influence students' decisions to choose a specific Higher VET course. On the one hand, as in other higher education programmes, the limited availability of public places for students based on their residence (Ferret, 2014). On the other hand, an interest in entering the workforce quickly due the high employability rates associated with these programmes (Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017). Indeed, Santana-Vega et al. (2019) found that 73-78% of VET students consider working as soon as possible a reasonably high or very high priority. This scenario is not unique to Spain but can also be observed internationally (Abrassart & Wolter, 2020; Guo & Wang, 2020; Veillard, 2022).

Relevance of the social cognitive model of academic well-being in Higher VET students

Among the theories relating to academic satisfaction, the current study is based on SCCT as a framework for understanding the academic satisfaction of Higher VET students. Five models emerged from this theory, focusing on understanding how students develop their interests (Interests), make academic decisions (Choice), perform and persist in their academic environments (Performance), experience satisfaction with their activities (Normative well-being), manage career challenges over time (Career Self-Management) (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2019).

Specifically, the social cognitive model of academic well-being provides an understanding of the relationship between variables related to academic satisfaction, defined as academic well-being (Lent & Brown, 2008). The model postulates that academic well-being (i.e., the degree to which one likes or is happy with one's educational experiences) is essential to life satisfaction (Lent, 2004). Consequently, students who are satisfied with their studies tend to experience greater general well-being.

Building on the five original models, integrative models have emerged. In the case of the academic satisfaction model, it has evolved to incorporate elements from the interest and persistence models, particularly through the development of the Integrative Model of Academic Adjustment (IM) by Lent et al. (2013). This model helps explain how individuals achieve satisfaction and persist in academic or professional environments. It

incorporates academic interests into the broader framework of academic well-being and has been extensively studied to explore the relationship between students' academic self-efficacy and outcome expectations as predictors of academic interest (Lent & Brown, 2019). Including academic interests in this model provides a more comprehensive view of student well-being, especially for VET students, whose educational choices may be influenced by both personal interests and high job placement expectations.

The IM has facilitated a deeper understanding of the relationship between academic self-efficacy, outcome expectations, academic interests, and academic satisfaction. The model assumes that being in an academic environment aligned with the student's interests promotes academic satisfaction, alongside other key variables in the model, including self-efficacy, outcome expectations, and academic support. Thus, individuals are more likely to be satisfied with their studies to the extent that they have access to the social and academic supports and resources needed to pursue their goals and to perform effectively in this domain (social and academic support), consider themselves competent in what they do (self-efficacy), and anticipate positive outcomes (outcomes expectations). In addition, academic satisfaction serves as a motivating factor, encouraging students to continue their studies and progress their vocational goals (Brown & Lent, 2019).

Additionally, SCCT considers personal factors such as positive affect and environmental factors such as social and academic support or barriers (e.g., family, friends, teachers and tutors). Personal factors, such as self-awareness, positive affectivity/extraversion, and negative affectivity/neuroticism, influence academic satisfaction both directly and indirectly through their connections with self-efficacy beliefs and the support received from the socio-academic environment (Brown & Lent, 2019).

Social and academic support, as well as barriers, are conceived environmental variables that can influence students' academic satisfaction. These variables affect individual's self-efficacy beliefs and outcome expectations (Brown & Lent, 2019) and may be particularly significant in the context of Higher VET, where approximately 25% of enrolled students drop out of their studies (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Providing adequate academic support, particularly from tutors, is essential for enhancing the academic satisfaction of these students. This support is considered a source of self-efficacy since the perception of ample support contributes to reinforcing self-efficacy and satisfaction (Brown & Lent, 2019).

On the other hand, interests are posited as a central variable in understanding how people set their vocational goals and persist on their chosen paths despite difficulties (Lent & Brown, 2019). Students generally prioritise their interests when choosing a learning pathway. Thus, interests are often a reliable indicator of students' choices, but they are not the only ones. In cases where individuals must compromise their interests in making choices (e.g., due to family or economic circumstances), self-efficacy and outcome expectations may augment or override interests in guiding choices (Brown & Lent, 2019). This may be the case for Higher VET students, who choose their studies based on work or academic expectations (such as university access) rather than their academic interests. However, no specific measures have yet been developed to assess the academic interests of Higher VET students or the alignment between these interests and the programmes in which they are enrolled. According to the principles of SCCT, it can be expected that a mismatch in academic interests may negatively impact students' academic satisfactions, potentially increasing their disengagement and ultimately affecting their overall personal satisfaction.

Research applying the well-being model in academic and workplace settings has a long history. Researchers have tested the model's ability to predict academic satisfaction among diverse samples of US university students (Garriott et al., 2015; Lent et al., 2005; Ojeda et al., 2011; Sheu et al., 2016; Singley et al., 2010) and students from other countries (Ezeofor & Lent, 2014; Işık et al., 2018; Lee & Shin, 2022; Lent et al., 2012; Sheu et al., 2017). According to the meta-analysis conducted by Sheu et al. (2020), research based on the academic well-being model fit the data well in university samples, and most of the predictors showed paths consistent with the hypotheses, explaining robust variance (of around 50%) in academic satisfaction. Moreover, the IM, has also demonstrated a good fit to the data in several samples of university students (Flores et al., 2014; Lent et al., 2013, 2015; Navarro et al., 2014, 2019). To date, an integrative model that incorporates academic interests while focusing on general well-being has not been tested.

In Spain, a version of the academic well-being model that included academic stress as a variable differentiated from academic satisfaction and excluded the outcome expectations variable from the model was tested in a sample of 373 student teachers from a public university (Lent et al., 2017). The original model was also tested in a sample of 586 students from four nursing universities (Arribas-Marín et al., 2021), where the well-being model was applied to the internship context. However, neither the original model Lent (2004) proposed, which includes outcome expectations as a relevant variable for VET students, nor the integrative model, including academic interests, has been tested in this specific sample.

The current study

This study is part of the Project Polaris, a research at the Comillas Pontifical University whose main objective is to better understand higher education students' experience at this stage and how they project themselves into the future. This article presents the results of one part of the project focused on higher VET students. Holland's (1997) theory of vocational adjustment posits that individuals tend to seek academic and work environments that align with their personal interests, values and abilities. A good fit between their interests and vocational choices leads to greater satisfaction, improved performance, and reduced stress, all of which contribute to life satisfaction (Brown & Lent, 2019). In this context, the academic environment becomes a fundamental pillar of students' well-being. This is particularly relevant for VET students as their academic satisfaction serves as a predictor of future employability in professions related to their fields of study.

For all these reasons, the main objective of this study is to test a new integrative model based on Lent's (2004) well-being model and Lent et al.'s (2013) IM within a new context: Spanish Higher VET students. Accordingly, we consider the predictive variables from the integrative model, including positive affect, social and academic support, academic self-efficacy, outcome expectations, academic interests, and academic satisfaction, as well as the dependent variable, life satisfaction, from the original well-being model. This research focuses on students' well-being beyond their intention to remain enrolled in their programme.

In this study, academic interests are defined as the extent to which students enjoy activities available within their academic context, while academic satisfaction is understood as the overall enjoyment of the academic environment. In other words, interests typically relate to specific activities, whereas satisfaction reflects a broader affinity with the contexts in which these activities occur (Lent et al., 2013).

The main hypothesis of this work is constituted by the set of relationships between the variables shown in Figure 1. With this goal in mind and based on previous studies, we maintain that enrolling in courses that interest the students will likely serve as a precursor to academic satisfaction. Thus, as shown in Figure 1, positive affect (the independent variable) was hypothesised to predict social and academic support, self-efficacy expectations, academic satisfaction, and life satisfaction (paths 1–4). Social and academic support was postulated to directly predict academic self-efficacy (p5), interests (p6), outcome expectations (p7), and academic satisfaction (p8) and indirectly predict academic satisfaction through academic self-efficacy, academic outcome expectations and interests (p9, p11, and p12, respectively). Another hypothesis was that

academic self-efficacy and outcome expectations would predict interests (p10 and p13). In addition, it was postulated that academic interests would predict academic satisfaction (p14) and that life satisfaction was directly predicted by academic satisfaction (p15). Finally, the total effect of the dependent variable, life satisfaction, would be predicted by the sum of the direct and indirect effects of the other variables that make up the well-being model.

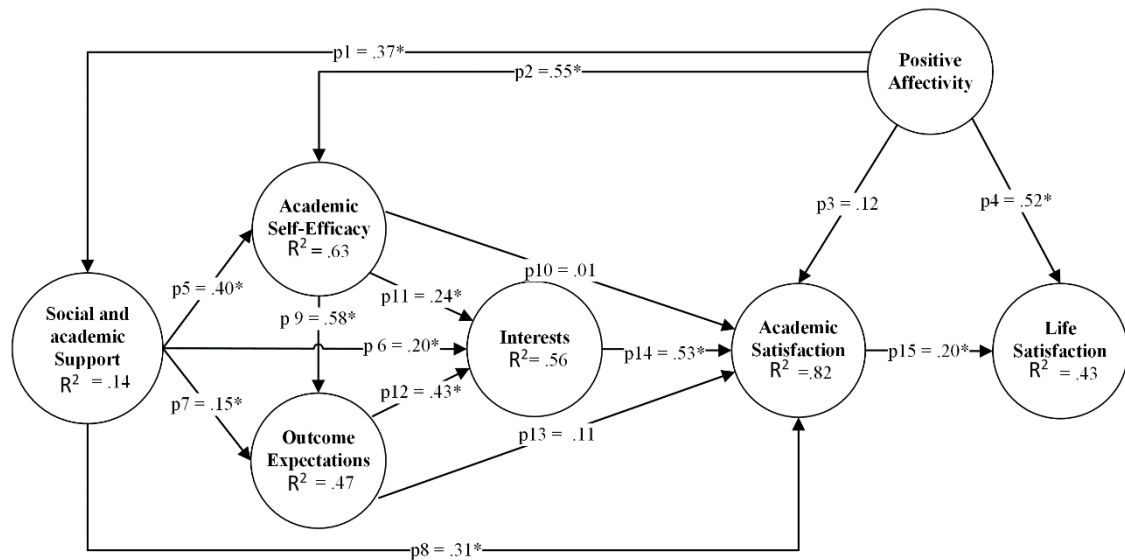


Figure 1

Structural Model

Note: The social cognitive model of academic well-being tested in the present study shows significant paths with an asterisk (*). R^2 estimates are displayed inside the variables. Values in the paths are standardised coefficients (β).

Method

A cross-sectional design was adopted using a quantitative approach and an ex post facto design.

Participants

The sample for this study was incidental, selected due to accessibility by contacting seven institutions with Higher VET programmes. Regarding sample size, some researchers have suggested that structural equation analysis (SEM) should not be conducted with samples of less than 200 participants or have followed criteria such as five cases per observable variable (Halabí & Esquivel, 2017). In this study, we followed the five items per observable variables criteria, which increased the minimum requirements to 290.

The participants were 368 Higher VET students with a mean age of 20.98 years ($SD = 3.95$). As for the academic year, second-year students were selected as the target sample to ensure they had sufficient experience in their studies while not yet having entered their traineeship period. The distribution of students by professional fields included different areas of study. IT and computer sciences (65%) had the highest number of students. Consequently, the sample was slightly male-dominated, with 67% men ($n=247$) and 33% women ($n=121$). This ratio is consistent with data provided by official population statistics in Spain, where only 13% of enrolments in higher VET in STEM and ICT are female (Caixabank Dualiza, 2024).

The student sample predominantly consists of individuals from lower-middle and upper-middle socioeconomic levels (44% each), with a minority from very low (1%), low (3%), high (7%), and very high (1%) socioeconomic levels. Academic performance was assessed to ensure the sample's representativeness by asking students to compare themselves to their classmates. A small proportion (2%) considered themselves 'among the bottom,' while 12% described themselves as 'in the middle, but closer to the bottom,' indicating a lower perception of their performance. The majority (38%) positioned themselves squarely 'in the middle of the class,' while 29% identified as 'in the middle, but closer to the top.' Lastly, 19% considered themselves 'among the top', reflecting a group with high performance and confidence.

Instrument

As stated in the introduction, the objective of this study is to test an integrative model that incorporates academic interests as a mediating variable and life satisfaction as the criterial variable. Therefore, a battery of scales was applied to measure the independent variables included in the IM developed by Lent et al. (2013): positive affect, social and academic support, academic self-efficacy, outcome expectations, academic interests and academic satisfaction. As the study sought to analyse the students' well-being, the persistence assessment from the IM was replaced by the variable life satisfaction. In addition, to facilitate the parsimony of the model and in line with the analyses carried out by other authors that previously analysed the relationship between the studied

variables (Flores et al., 2014), the variable progress towards academic goals was not included.

Table 1 shows the means, standard deviations, correlations and internal consistency estimates of the scales used to assess each target variable.

Positive affectivity. The tendency to experience positive emotions was assessed using the ten items used by Dorio (2017). As theoretically predicted, Lent et al. (2005) found that the scale was related to life satisfaction, academic self-efficacy and social and academic support. Students indicated how they usually felt about certain feelings (e.g., strong, determined, curious) on a scale from 1 (never) to 5 (very often) in their daily lives. The Spanish version of the scale yielded an internal consistency of .82 and comprised three factors that explained 63.4% of the variance (Dorio, 2017). The Cronbach's alpha (α) coefficient of the scale scores in the current study was .84 indicating good internal consistency. The results of the CFA demonstrated an adequate model fit (CFI = .94, SRMR = .05, RMSEA = .08 [.06–.10]).

Social and academic support. The Spanish version of the original 9-item scale of Lent et al. (2005), translated by Dorio (2017), was used to measure how supported students felt by their *socio-family* ('I feel that my family gives me support to continue my studies'), *teachers* ('I receive useful help from teachers from a mentor') or *mentors* ('I can count on the support of my tutor if needed') environment. Students indicated their level of agreement with each statement, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Lent et al. (2005) reported internal consistency estimates of .81 and .84 and found that the scale correlated with self-efficacy, outcome expectations, and academic satisfaction. The Spanish version of the scale has produced internal consistency estimates of .74 and comprised three factors that explained 64.1% of the variance (Dorio, 2017). After analysing the scale's internal consistency and the instrument's validity, the item 'I feel that there are people like me in these studies' was eliminated due to its ambiguity in the Spanish context. The Cronbach's α coefficient of the scale scores in the current study was .84, indicating good internal consistency. The results of the CFA showed an adequate model fit (CFI = .95, SRMR = .03, RMSEA = .10 [.08–.12]).

Academic Self-Efficacy. Academic self-efficacy was measured using the ten-item scale translated into Spanish by Dorio (2017) based on the original 12 items proposed by Lent et al. (2005). Students indicated their confidence on a Likert scale, with one being none and ten being very confident. The items were related to persistence and resilience ('remaining enrolled in the degree'), academic performance ('obtaining good grades in all subjects') and coping strategies and participation ('actively participating in all

classes'). Previous research showed that the scale yielded good internal consistency ($\alpha = .85$) and consisted of two factors that explained 54.7% of the variance (Lent et al., 2017). The Cronbach's α coefficient of the scale scores in the current study was .91, indicating excellent internal consistency. The results of the CFA indicated an adequate model fit (CFI = .91, SRMR = .05, RMSEA = .12 [.11–.14]).

Table 1

Mean, Standard Deviation, Correlations and Internal Consistency Estimates

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Social and academic support	4.00	0.61	(.85)						
2. Self-efficacy	7.41	1.30	.57	(.91)					
3. Outcome Expectations	7.35	1.28	.48	.57	(.89)				
4. Interests	5.31	1.05	.50	.56	.58	(.88)			
5. Academic Satisfaction	3.72	0.69	.63	.61	.59	.75	(.90)		
6. Life Satisfaction	4.84	1.13	.31	.36	.41	.41	.44	(.84)	
7. Positive affectivity	3.70	0.59	.35	.55	.47	.46	.49	.53	(.84)

Note: All correlations are significant at the .001 level. Cronbach's α reliability estimates appear on the diagonal. The global scores of the scales were calculated based on the sum of the items of each scale divided by the number of items.

Outcome Expectations. A back-translation validation process was executed for this work. The items of the outcome expectations scale (ten items) were translated into Spanish by a bilingual teacher from the originals proposed by Lent et al. (2005). After being translated into English by a native speaker, the items were sent to the original author for approval. As a result of the back-translation process, no items were modified or deleted from the original scales, except for slight changes in wording. Outcome expectations can be *personal* ('having a job that satisfies me'), *material* ('earning an attractive salary') or *social* ('to have a career that my family values'). Previous research showed that the scale had good internal consistency ($\alpha = .81-.89$) (Işık et al., 2018; Lent et al., 2005; Lent & Brown, 2019). The Cronbach's α of the scale scores in the current study was .87, indicating high internal consistency. The results of the CFA showed an adequate model fit (CFI = .90, SRMR = .06, RMSEA = .12 [.10–.13]).

Interests: To date, no specific measures have been developed to assess academic interests in Spanish Higher VET. Academic interests were conceptualised as the extent to which students like the activities available within their academic context. Given the

challenge of measuring this construct among students from diverse academic fields, a three-item scale was designed *ad hoc* for this study, in consultation with two SCCT experts, to evaluate the alignment between students' academic pursuits and their personal interests. The students agreed with the items (1 = I do not agree at all; 7 = I completely agree). The three items used were: 'In my current studies, I have the opportunity to learn about subjects that interest me,' 'The activities proposed in my studies are related to my professional interests,' and 'The issues raised in my degree subjects are of interest to me.' An Exploratory Factor Analysis was performed using the Minimum Residuals Method (Oblimin), which revealed the existence of a single significant factor. This factor explained 71.33% of the total variance, indicating a high explanatory power. The parallel analysis confirmed that only one factor had an eigenvalue greater than the randomly generated values, while the scree plot also showed a clear drop after the first factor, supporting the unidimensionality of the construct. The factor loadings for each item were high ($I_1 = 0.89$, $I_2 = 0.84$, and $I_3 = 0.80$), indicating that all items strongly contributed to the single factor. The Cronbach's α of the scale scores in the current study was .88.

Academic Satisfaction. Academic satisfaction was measured with a 7-item scale translated into Spanish by Dorio (2017). Students indicated their satisfaction towards different aspects of their academic life (e.g., 'Overall, I am enjoying my studies') on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The scale showed good internal consistency indices in previous research ($\alpha = .82$) (Lent et al., 2017) and the current study ($\alpha = .90$). The results of the CFA indicated a good fit with the current data (CFI = .97, SRMR = .03, RMSEA = .09 [.07–.12]).

Life Satisfaction. This study used the Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985), which consists of five items that are rated on a Likert-type scale format from 1 (do not agree at all) to 7 (strongly agree). The scale has been used in previous model validations, presenting adequate psychometric properties in the Spanish version (Lent et al., 2017; Sheu et al., 2017). The Cronbach's α coefficient for the scale scores in the current study was .84, indicating good internal consistency. The results of the CFA demonstrated a good fit with the current data (CFI = .99, SRMR = .02, RMSEA = .08 [.04–.12]).

Data collection and ethical considerations

Data was collected in autumn 2021 through an online questionnaire using iQ3 software (Le Sphinx). The questionnaire was applied voluntary and anonymous in the presence of a teacher. Students were informed of the confidentiality of their answers and signed an informed consent form at the time of application. No financial incentives or academic credits were offered for participation. The questionnaire generated an anonymised

personal report that informed the students of their global results on each scale to give them personalised feedback on the information provided (e.g., *Academic Satisfaction Score: 5 out of 5.*). This report was self-generated at that moment and was not saved on any server. The University Ethics Committee previously authorised the study with reference 21-10-2020.

Analysis and interpretation of results

Once the questionnaire had been administered and the data collected, the iQ3 database was automatically generated in SPSS format (.sav). The IBM SPSS statistical package, version 28, processed the database. Correlational, factorial and Structural Equation Modelling were performed with Jamovi 2.3 (based on R).

First, the statistical-descriptive values of mean and standard deviation were calculated for each variable. Reliability was estimated using Cronbach's alpha (α) and the correlations between the scales. McDonald's omega (ω) was also estimated, and similar values were found.

For SEM analysis, A Standardised Root Mean Squared Residual (SRMR) below .08, a Comparative Fit Index (CFI) close to .95, or a Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) around .06 was considered appropriate for assessing model fit (Hu & Bentler, 1999). All three fit indices are presented, although the model has been considered adequate if it meets the criteria set for SRMR in combination with CFI or RMSEA. Other authors have previously applied this criterion to validate this model (Cygrymus & Lent, 2023; Sheu et al., 2020).

Finally, the Robust method was used to examine the indirect and total effects of variables for which the direct effect was insignificant (Kline, 2023). In this paper, we include the direct effects of all variables and only include the indirect and total effects of the paths whose direct effect is not significant. Calculations of other indirect effects are available on request.

Results

Data cleaning and pre-analysis

No missing values were identified in the dataset due to the obligation to answer all the questions to finish the questionnaire. However, subjects who did not belong to the group selected for this study (second year of Higher VET students) were removed ($n=24$). The Mahalanobis distance method was applied by multivariate outlier analysis to identify

possible random responses. The graphs were also visually analysed to detect additional outliers (Ward & Meade, 2023). In total, 36 subjects (8.96% of the total respondents) were removed from the dataset.

Normality assumptions were checked by calculating the S–W normality test, for which the p was less than .05 for all variables. Although skewness and kurtosis values were smaller than the thresholds estimated following the ± 2 standard error rules for each measure (Pituch & Stevens, 2015), Mardia's coefficient was also significant, rejecting the assumption of multivariate normality (Mardia, 1970).

We used the Harman test recommended by Podsakoff et al. (2003) to check whether the matrix is affected by common-method bias; in this case, all variables would be grouped into a single factor. The results of a Confirmatory Factor Analysis with all observed variables loading onto a single latent factor indicated a poor fit ($\chi^2 = 7040.70$, $df = 1595$, $p < .001$, $CFI = .55$, $RMSEA = .10$, $SRMR = .09$). In addition, an Exploratory Factor Analysis was conducted by forcing the items to be grouped into a single factor. The variance explained by the set of items was less than 50% (31.44%). These analyses suggest that common variance bias is not a problem with the current data set and does not interfere with interpreting the results. As shown in Table 1, the global scores of the scales were calculated based on the sum of the items of each scale divided by the number of items. The correlations were significant in the expected direction, indicating criterion validity for the scales. Furthermore, the scales' reliability was above .80 in all cases.

Before analysing the structure of the proposed model, the multicollinearity of the variables studied was examined to assess the possible redundancy of the items included in the scales. For this purpose, item-to-item and variable-to-variable correlations were calculated. All correlations were lower than .90, and the items were sufficiently discriminant among themselves (Kline, 2023).

Model testing

We used SEM to test the theoretical model. Previously, parcels were created to reduce model complexity and estimation errors. For this purpose, exploratory factor analyses were carried out to check the dimensionality of the scales. The item-balancing method was used for unidimensional scales, and the item-to-construct method was used for those with more than one factor (Little et al., 2013). Item parcels were created for all constructs except interests, specified by three simple indicators.

The fitness of the measurement model was examined to confirm that all latent variables were correctly represented by their parcels (R² values of the parcels between .22 and

.84). The results showed that the measurement model had a good fit to the data (CFI = .95, RMSEA = .07 [90% CI = .06-.08], SRMR = .06), and as seen in Table 2, all factor loadings were significant ($p < .001$, range 0.47-0.93).

Table 2

Means, standard deviations, factor loadings, and R^2 of indicators of the measurement model (standardised solution).

Factor/Indicator	Parcelling criteria	M	SD	Number of items	Factor loading	R^2
Positive Affect	Balancing loads					
Parcel 1		3.61	0.74	4	.76	.57
Parcel 2		3.75	0.75	3	.68	.46
Parcel 3		3.77	0.72	3	.64	.41
Social-Academic Support	Item to construct					
Parcel 1 – Socio–Family		4.37	0.66	3	.47	.22
Parcel 2 – Teachers		3.76	0.86	2	.82	.68
Parcel 3 – Mentors		4.02	0.87	2	.83	.69
Academic Self-efficacy	Item to construct					
Parcel 1		7.93	1.47	3	.75	.56
Parcel 2		7.28	1.46	3	.84	.70
Parcel 3		6.90	1.53	3	.84	.70
Outcome Expectations	Item to construct					
Parcel 1 – Personals		7.26	1.59	4	.92	.84
Parcel 2 – Materials		7.48	1.33	3	.61	.37
Parcel 3 – Social Interests		7.25	1.66	2	.69	.40
Indicator 1		5.51	1.16	1	.81	.65
Indicator 2		5.25	1.16	1	.83	.70
Indicator 3		5.17	1.19	1	.89	.79
Academic Satisfaction	Balancing loads					
Parcel 1		3.80	0.77	3	.88	.78
Parcel 2		3.66	0.70	4	.93	.86
Life Satisfaction	Balancing loads					
Parcel 1		5.08	1.11	3	.91	.84
Parcel 2		4.48	1.39	2	.79	.62

Note: All factor loadings are significant at .001 level

The structural model was tested to predict VET students' academic satisfaction, producing a good fit to the data (CFI = .94, RMSEA = .07 [90% CI = .06-.08], SRMR = .07). As shown in Figure 1, almost all predictors produced significant direct paths consistent with theory except for three: Self-Efficacy → Academic Satisfaction, Outcome expectations → Academic Satisfaction and Positive Affectivity → Academic Satisfaction). However, the indirect and total associated effects proved statistically significant in all cases (see Table 3). Overall, the set of predictors included in the structural model tested explained 63% of the variance in self-efficacy, 47% in outcome expectations, 56% in interests, 82% in academic satisfaction, and 43% in life satisfaction.

Finally, considering the model's non-significant paths, a modified model was tested by removing these predictions. This modified model yielded similar fit indices to the original one (CFI = .94, RMSEA = .07 [90% CI = .06-.08], SRMR = .07). However, the modified model exhibited a significantly higher χ^2 value ($\Delta\chi^2 = 15.86$, $p = .001$). The variance explained for the variables was similar. Hence, the original model was retained as our final model.

Table 3

Decomposition of indirect and total effects.

Predictor variable	Criterion variable	Indirect effect				Total effect			
		β	Lower	Upper	p	β	Lower	Upper	p
Academic self-efficacy	Academic satisfaction	.32	.13	.27	<.001	.33	.11	.30	<.001
Outcome expectations	Academic satisfaction	.23	.06	.15	<.001	.34	.09	.22	<.001
Positive affectivity	Academic satisfaction	.41	.34	.64	<.001	.53	.50	.79	<.001

Discussion

In recent years, VET has emerged as an educational opportunity that offers students the chance to acquire practical and specialised skills quickly to meet the challenges of the labour market. In this context, it is crucial to understand the factors that influence the well-being of these students, particularly the social and cognitive variables that affect students' academic satisfaction. For this reason, this study extends previous applications of the social cognitive model of academic well-being in VET by highlighting the role of academic interests in this particular context.

The data analysis revealed that the tested model fits well with the Spanish Higher VET students' sample, corroborating its applicability in this educational context. Moreover, 12 of the 15 direct effects were significant, confirming the predictive value of the variables included in the model. Overall, the results presented in this study are similar to those reported by other researchers who tested the original model of academic satisfaction (Arribas-Marín et al., 2021; Işık et al., 2018; Lee & Shin, 2022; Lent et al., 2012, 2017). The differences observed in terms of explained variance and direct effects may be attributed to the unique learning context of Higher VET and the inclusion of the variable academic interests.

As in other research, the direct effect between self-efficacy and academic satisfaction was insignificant (Arribas-Marín et al., 2021; Garriott et al., 2015). However, this relationship is significant when calculating the indirect effects through interest. The results of the model indicate that for students in our sample, seeing themselves as self-efficient has a direct positive impact on their interest in the studies they are undertaking, and interest also directly affects their academic satisfaction. Students see themselves as capable, enjoy their studies, and are academically satisfied. This highlights the importance of pursuing studies that align with the interests of Higher VET students to better understand their academic satisfaction and its impact on their overall life satisfaction.

On the other hand, outcome expectations did not directly predict academic satisfaction either. Outcome expectations are a contentious variable, with its relevance varying depending on the samples analyzed. In some cases, Lent et al. (2012, 2017) and Arribas-Marín et al. (2021) excluded it from the model due to its limited significance in prior studies (Lent et al., 2005; Ojeda et al., 2011). However, in other instances, it demonstrated a significant direct effect as a predictor of academic satisfaction (Cygrymus & Lent, 2023; Işık et al., 2018; Garriott et al., 2015; Lent et al., 2015). In our study, after calculating the indirect effects, we observed that the effect through academic interests was also significant. Thus, students with high outcome expectations are enrolled in studies that interest them and have high academic satisfaction. In forecasting the

academic satisfaction of higher VET students, outcome expectations represent a significant variable, particularly when considering the influence of interests.

Third, although the direct effect between positive affect and academic satisfaction was also insignificant, the total effect (i.e., adding all indirect effects) was significant. This result differs from previous national (Arribas-Marín et al., 2021; Lent et al., 2017) and international (Sheu et al., 2020) research, with some exceptions (Garriott et al., 2015). For Spanish higher VET students, personality traits such as positive affectivity are linked to academic well-being through their relationships with self-efficacy, outcome expectations and social and academic support. Thus, for VET students it is not enough to be academically satisfied to be a person with a positive affect, but it is enough to feel a general well-being.

In terms of similarities, the model's ability to explain robust variance in academic satisfaction is consistent with the results obtained in previous research. As mentioned in the theoretical framework, international research (Sheu et al., 2020) has shown that the original academic well-being model can explain around 50% of the variance in academic satisfaction and 38% of general well-being. Likewise, the modified model tested in this study explains a significant portion of the variance of academic satisfaction (82%) and life satisfaction (43%) by incorporating interests. This difference may be because, in the case of VET, academic interests are a core variable in understanding students' academic satisfaction, and we consider this result to be one of the main contributions of our work.

Lastly, Lent and Brown (2019) identified correlations between interests, academic satisfaction, and outcome expectations, which were high (between .47 and .78), similar to this research. Collectively, self-efficacy and outcome expectations accounted for between 37% (Realistic theme) and 67% (Social theme) of the variance in interests. In this study, incorporating the effect of socio-academic support, self-efficacy and outcome expectations explains 56% of the variance in interest, a value within the expected range.

Limitations and future research

This study has several limitations. Its cross-sectional design makes it challenging to establish causal relationships between variables (Pérez et al., 2013). Additionally, the incidental nature of the sample necessitates caution when generalising the results to all Higher VET students in Spain due to potential regional differences. Moreover, the use of self-reported measures may introduce response biases, such as social desirability or the acquiescence effect, potentially distorting students' reported attitudes and perceptions.

Finally, given the diversity of fields of study in Higher VET and the context in which this study took place as part of a research project with higher education students, the questionnaire was developed using the scales validated in a general university sample rather than a specific adaptation of the scales to VET. Thus, although the reliability of the scales was adequate, it was impossible to collect specific aspects of VET, such as the outcomes expectations related to quick access to the labour market or university or whether the current studies were the student's first vocational choice. In future research, it is recommended to adapt the scales to this specific sample and replicate the results in particular areas of study following the recommendations of Brown and Lent (2019) and Lent and Brown (2019) call for assessing social cognitive constructs with task- and domain-specific measures.

Practical implications

The conclusions drawn from this study have direct implications for educational practice and academic guidance within VET, reaffirming the relevance of socio-familial and academic support sources in shaping self-efficacy expectations. Firstly, the relevance of outcome expectations suggests that VET programmes could benefit from integrating guidance services focused on strengthening students' visions of the future and understanding how current academic achievements link to expected career outcomes. This approach could include career planning workshops, personalised counselling sessions and increased interaction with professionals in the professions they wish to pursue.

Secondly, the results show that the variable academic interests mediate self-efficacy to academic satisfaction, so improving students' opportunities for access to VET programmes that align with their interests is essential. To this end, it is crucial to detect the reason why these students might enrol in studies that are of little interest to them and, among other solutions, increase the supply of places in the programmes of their interest, bearing in mind that, at present, higher vocational training is not only an academic training pathway but also a bridge to university.

Conclusion

Despite its limitations, this study makes a significant contribution to the existing literature and provides a foundation for future research at understanding and improving academic well-being in VET settings. It underscores the importance for VET students pursuing studies aligned with their professional interests, recognising this as a key factor influencing both their academic satisfaction and, consequently, their life satisfaction.

In this regard, three main contributions are made. First, and most importantly, the study validates a modified version of the socio-cognitive model of academic well-being proposed by Lent (2004), integrating insights from the IM developed by Lent et al. (2013). This integration highlights the relationships between academic interests and other predictor variables within the context of Higher VET in Spain. Second, it confirms the relevance of self-efficacy, outcome expectations, interests, and social and academic support on higher VET students' academic and life satisfaction. Although three of the direct effects were insignificant, the calculation of indirect effects showed that the total effects among the three proposed relationships were significant, indicating that interests play an important role in this educational setting.

Third, substantive contributions in Spanish-speaking countries include the validation of the Lent Vocational Outcome Expectations Scale through back-translation in collaboration with the original author, which has been shown to be valid and reliable in this work ($\alpha = .89$) and a new scale of academic interests in VET students ($\alpha = .88$). In addition, all instruments showed consistent reliability with the original English and Spanish versions. These results provide further evidence of the cross-cultural validity of the model and the instruments.

Finally, the study's practical implications highlight the importance of fostering self-efficacy, ensuring that students find training courses that interest them, setting clear and realistic outcome expectations to promote academic satisfaction, and providing students with good socio-academic support.

Declarations

Data availability statement

The datasets used and/or analysed during the current study are available from the corresponding author on reasonable request.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interests.

Funding

This research is part of the Polaris Project, a research project of the Comillas Pontifical University that studies what young people studying in higher education are like, their experience in these studies and how they project themselves into the future.

Authors' contributions

MHA: Conceptualisation, writing drafts, data analysis, prepare the article for submission.

IMS: Conceptualization and gave comments on drafts.

GAB: Conceptualization and gave comments on drafts.

JAM: data analysis and gave comments on drafts.

References

- Abrassart, A., & Wolter, S. C. (2020). Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. *Journal of European Social Policy*, 30(2), 225-240. <https://doi.org/10.1177/0958928719855298>
- Aribas-Marín, J., Hernández-Franco, V., Plumed-Moreno, C., & Blanco-Blanco, Á. (2021). Applying the social cognitive model of well-being in the nursing clinical practicum: A structural equation modeling analysis with a Spanish student's sample. *Nurse Education in Practice*, 52, Article 103028. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103028>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social cognitive career theory at 25: Progress in studying the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563-578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Caixabank Dualiza (2024). Observatorio de la Formación Profesional. <https://www.observatoriofp.com>
- Cygrymus, E. R., & Lent, R. W. (2023). Social Cognitive Predictors of Music Majors' Academic Well-being and Persistence Intentions. *Journal of Career Assessment*, 31(2), 282-297. <https://doi.org/10.1177/10690727221113287>
- Delgado, L. (2020). *Higher education systems and institutions, Spain. The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Diener, E, Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dorio, I. (2017). *La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil* [Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona]. Universitat de Barcelona Digital Archive. <https://hdl.handle.net/2445/109484>
- Eurostat (2023, July) *Number and share of pupils in vocational education programmes*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=578213#Vocational_training_within_secondary.2C_post-secondary_non-tertiary_and_short-cycle_tertiary_education
- Eurydice. (2024, January 31) *Estructura y organización del sistema educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- Ezeofor, I., & Lent, R. W. (2014). Social cognitive and self-construal predictors of well-being among African college students in the US. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 413-421. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.003>
- Ferret, O. H. (2014). Las perspectivas de la Formación Profesional. *Journal of Parents and Teachers*, 359, 10-13. <https://doi.org/10.14422/pym.i359.y2014.002>

- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, H. S., Addae, D. A., Gonzalez, R., Luna, L. L., Jacquez, R., Cooper, S., & Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 81-92. <https://doi.org/10.1037/a0034577>
- Garriott, P. O., Hudyma, A., Keene, C., & Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first-and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 253-263. <https://doi.org/10.1037/cou0000066>
- Guo, D., & Wang, A. (2020). Is vocational education a good alternative to low-performing students in China. *International Journal of Educational Development*, 75, Article 102187. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102187>
- Halabí, T. V., & Mora Esquivel, R. (2017). Sample sizes using structural equation modelling with latent variables: A practical method. *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*, 17(1), 25-60. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27294>
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Işık, E., Ulubey, E., & Kozan, S. (2018). An examination of the social cognitive model of well-being in Turkish college students. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.010>
- Jiménez, E. G., García, R. L. (2015). An overview of the social image of Vocational Education: A path towards its appreciation. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5th ed.). Guilford Publications.
- Lee, E. S., & Shin, Y. (2022). Cross-sectional and longitudinal tests of social cognitive model of well-being in Korean College students. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 110-133. <https://doi.org/10.1177/10690727211026187>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/106907270730576>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, Article 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering

- majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362-371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285. <https://doi.org/10.1037/a0033266>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Marrero-Rodríguez, J., & Stendardi, D. (2023). The implementation of dual vocational education and training in Spain: Analysis of company tutors in the tourism sector. *International Journal of Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 90-112. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.10.1.5>
- Martínez-Morales, I., & Marhuenda-Fluixá, F. (2020). Vocational education and training in Spain: Steady improvement and increasing value. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1729840>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, May 20). *La Formación Profesional de Grado Superior crece un 43,3% en cinco años*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/05/20220520-estadisticafp.html>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Legerski, J., Brionez, J., May, S. F., Suh, H. N., Slivensky, D. R., Tapio, F., Lee, H., & Garriott, P. O. (2019). Social cognitive predictors of engineering students' academic persistence intentions, satisfaction, and engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 66(2), 170-183. <https://doi.org/10.1037/cou0000319>
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71. <https://doi.org/10.1037/a0021687>
- Pérez, E., Medrano, L. A., & Rosas, J. S. (2013). Path Analysis: basic concepts and examples. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v5.n1.5160>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and

- recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rego-Agraso, L., & Rial-Sánchez, A. (2017). Why choose vocational training? Satisfaction, motivations and expectations of trainees about employment and training. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21618>
- Samanes, B. E., & Clares, P. M. (2021). The path towards a research ecosystem on vocational education and training in Spain. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <https://doi.org/10.6018/rie.424901>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Medina Sánchez, P. C. (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>
- Sheu, H., Lent, R. W., Lui, A. M., Wang, X. T., Phrasavath, L., Cho, H., & Morris, T. R. (2020). Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. *Journal of Counseling Psychology*, 67(6), 680-696. <https://doi.org/10.1037/cou0000431>
- Sheu, H., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1069072716658240>
- Sheu, H., Mejia, A., Rigali-Oiler, M., Primé, D. R., & Chong, S. S. (2016). Social cognitive predictors of academic and life satisfaction: Measurement and structural equivalence across three racial/ethnic groups. *Journal of Counseling Psychology*, 63(4), 460-474. <https://doi.org/10.1037/cou0000158>
- Singley, D. B., Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 133-146. <https://doi.org/10.1177/1069072709354199>
- Veillard, L. (2022). Alternance training as a way to improve the attractiveness of vocational education programmes in France. In S. Billett, B. E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge, & A. H. Le (Eds.), *The standing of vocational education and the occupations it serves: Current concerns and strategies for enhancing that standing* (pp. 139-158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_7
- Ward, M. K., & Meade, A. W. (2023). Dealing with careless responding in survey data: Prevention, identification, and recommended best practices. *Annual Review of Psychology*, 74, 577-596. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-040422-045007>

CAPITULO 7: DISCUSIÓN

Esta tesis doctoral ha analizado los factores sociocognitivos que influyen en la satisfacción académica y el bienestar personal del alumnado de Educación Superior de la Generación Z, con especial énfasis en la Formación Profesional de Grado Superior. Basándose en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, el estudio ha examinado el papel de la autoeficacia académica, las expectativas de resultados, el estrés académico, los intereses y el apoyo social y académico en el bienestar académico y personal del alumnado de Educación Superior.

El **primer objetivo** específico de esta tesis era comprender mejor quiénes son los estudiantes universitarios que actualmente están cursando sus estudios en las instituciones de Educación Superior. Para ello se les preguntó por las actitudes hacia el medio ambiente, la globalización, la inmigración, el feminismo o el sistema capitalista. Los principales resultados nos han permitido contextualizar las actitudes globales de la Generación Z para después profundizar en su experiencia académica.

En primer lugar, el alumnado de esta generación cree que aumentar la concienciación sobre los problemas medioambientales es importante. Estos resultados concuerdan con otros estudios previos que definen a esta generación como jóvenes muy preocupados por el medio ambiente (Benedicto et al. 2018; Díaz et al. 2021; González-Anleo, Gutiérrez, et al. 2021; González-Anleo, Megías et al. 2021; Katz et al. 2022; McCrindle 2021). A diferencia de lo señalado por Seemiller y Grace (2018), la muestra analizada muestra una clara inclinación a favor de las políticas orientadas a combatir el cambio climático. Esta actitud podría estar vinculada a una mayor sensibilidad ambiental propia de esta generación, así como al hecho de que las movilizaciones políticas más significativas que han vivido han estado centradas en temas medioambientales (Díaz et al., 2021).

En el marco teórico de esta tesis, destacamos que la generación Z está compuesta por jóvenes conectados a un mundo sin fronteras (Tulgan, 2013). Esto también se refleja en nuestra muestra de estudiantes, ya que la mayoría coincidió en que tanto la inmigración como la globalización podrían generar efectos positivos en la economía. No obstante, en contraste con los datos recopilados por Thivierge, Aparicio y Tornos (2014) para quienes el 75,9 % de los estudiantes de Europa Occidental consideraba que la globalización representaba una oportunidad para el desarrollo global, nuestra muestra parece tener una visión más crítica. En este caso, el porcentaje de acuerdo disminuye al 62,2 %. Además, más de la mitad del alumnado expresó que la globalización contribuía al empobrecimiento de los países en desarrollo.

Por otro lado, aunque esta generación se describe como aquella a la que le gustaría vivir en una sociedad con personas de diferentes orígenes, culturas y religiones (González-Anleo, Gutierrez, et al. 2021; González-Anleo, Megías et al. 2021), nuestra muestra parece tener opiniones diversas al respecto. A pesar de que el 70% de los estudiantes cree que la inmigración es positiva para la economía de un país, una proporción significativa de ellos también se ha mostrado más reacia a acoger refugiados o personas en situación de inmigración ilegal. Estos datos coinciden con la información recogida por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2017). No obstante, la mayoría del alumnado sigue acogiendo bien a los refugiados, y un número considerable de ellos consideraba que los inmigrantes ilegales deberían tener las mismas prestaciones sanitarias que ellos.

En cuanto a las diferencias de género, se ha observado que las mujeres puntúan más alto en feminismo y tienen una visión más crítica del sistema capitalista, el medio ambiente y la inmigración. En el caso concreto de la actitud hacia el feminismo, los resultados coinciden con los encontrados en otros estudios, que informan de una preocupación más significativa por la igualdad de género por parte de las mujeres (Díaz et al. 2021; González-Anleo, Gutierrez, et al. 2021; González-Anleo, Megías et al. 2021).

Los hombres, por otro lado, han tenido puntuaciones más altas en globalización, pero no en inmigración. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por González-Anleo, Gutierrez, et al. (2021) y González-Anleo, Megías et al. (2021) en una muestra de jóvenes españoles, en la que se observó que los hombres tenían una visión más negativa de la inmigración. Una posible razón para ello puede ser la percepción de la amenaza de que un mayor número de inmigrantes pueda suponer menos oportunidades laborales para ellos (Grigorieff, Roth y Ubfal 2020). Sin embargo, se necesitan investigaciones futuras para examinar las razones que subyacen a esta diferencia de género en las actitudes relacionadas con la inmigración.

En tercer lugar, en cuanto a las diferencias en el área de estudio, el alumnado de ingeniería es el que obtiene las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones, excepto en globalización. Además, la diferencia entre las puntuaciones del alumnado que cursa ingeniería en la actitud hacia la globalización y su percepción de la inmigración también es digna de mención. Este alumnado es el único grupo de estudiantes, junto con los de Derecho, con puntuaciones más altas en globalización que en inmigración. Es necesario investigar en el futuro las razones de esta diferencia, para saber si se debe al contenido del curso, al género o al estatus socioeconómico de los estudiantes.

En resumen, esta primera publicación ha aportado información relevante que nos ha permitido dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de esta tesis doctoral (¿Qué actitudes sobre temas de actualidad caracterizan al alumnado de la Generación Z que cursa sus estudios en Educación Superior?) y ha contribuido a cimentar el marco contextual de la investigación reforzando la premisa de que el alumnado pertenece a una generación con actitudes similares que les diferencian a otras generaciones pero que, incluso expresando tendencias similares se observan diferencias en función de su sexo o área de estudios. Las actitudes globales presentadas en la primera contribución nos han llevado a reflexionar sobre cómo esta visión del mundo ha podido influir en su experiencia académica y en concreto, en su satisfacción con los estudios.

Concretamente, la percepción positiva hacia la globalización, podría haber influido en las experiencias educativas de las que han sido partícipes (experiencias internacionales) y una actitud positiva hacia la igualdad entre los hombres y las mujeres les podría haber llevado a formular sus expectativas profesionales hacia objetivos que otras generaciones podrían no haber contemplado (por ejemplo, profesiones STEM en el caso de las mujeres o de cuidado en el caso de los hombres).

El segundo artículo pretendía dar respuesta al **segundo objetivo** específico y pretendía comparar el efecto de las variables nucleares del Modelo Social Cognitivo Integrador de Ajuste Académico (Lent et al., 2013) en dos grupos de Educación Superior: alumnado universitario de grado y de FP Superior. Así, se han descrito las diferencias entre estos grupos para posteriormente plantear un modelo de regresión que permita explicar la satisfacción académica a partir de las variables estudiadas.

En primer lugar, los resultados revelan una adecuada consistencia interna de las escalas con coeficientes de fiabilidad similares a los obtenidos en investigaciones previas (Lent et al., 2013).

Según los resultados, el alumnado universitario manifestó una mayor satisfacción con su educación que el de FP Superior, especialmente en lo referente al disfrute

general y a la decisión de haber escogido ese itinerario educativo. A nivel global, el alumnado de FP obtuvo puntuaciones significativamente más bajas en todas las variables, a excepción del apoyo percibido por parte de su entorno. Es decir, tal y como planteaba el modelo testado originalmente en población universitaria (Lent et al., 2013), el alumnado de FP se sintió menos capaz de resolver los retos académicos que su formación les planteaba (autoeficacia), presentó menores expectativas en cuanto a los resultados que esperaban conseguir con su formación (expectativas de resultados), sus estudios estaban menos relacionados con los temas que les interesaban (intereses) y se mostró menos afectado emocionalmente por las demandas académicas (estrés académico).

En cuanto a los predictores de la satisfacción académica en estas dos submuestras, la evaluación del modelo de regresión múltiple mostró que las variables hipotetizadas desde nuestro marco teórico (apoyo socioacadémico, autoeficacia, expectativas de resultados, intereses y estrés académicos) tuvieron un alto poder explicativo (59.2%). Los intereses académicos fueron la variable que presentó un mayor peso explicativo, seguidos del apoyo socioacadémico, la autoeficacia, las expectativas de resultados y por último el estrés académico. Podemos concluir, por tanto, que los intereses académicos tienen un papel muy relevante a la hora de explicar la satisfacción académica del alumnado de Educación Superior, concretamente, la congruencia entre los estudios cursados y los intereses académicos del alumnado. La importancia de los intereses académicos se ha demostrado previamente en otras investigaciones con alumnado universitario (Flores et al., 2014; Lee et al., 2015; Lent et al., 2013; Navarro et al., 2014; Navarro et al., 2019). Hasta el momento, no se han encontrado estudios que comparen específicamente estas dos submuestras; por ello, este trabajo aporta por primera vez evidencia empírica de que el alumnado de FP Superior presenta puntuaciones más bajas en sus intereses académicos.

Los resultados de esta segunda publicación refuerzan la necesidad de desarrollar estrategias educativas que fomenten la adecuación entre los intereses del alumnado y su itinerario académico, especialmente en el alumnado de FP Superior. Es fundamental para ello que se desarrollen sistemas de orientación académica y profesional que permitan al alumnado conocer cuáles son sus intereses académicos y conocer de forma práctica en qué consiste la formación de su interés antes de matricularse. Además, es necesario que se implementen políticas educativas para aumentar la oferta de plazas de FP Superior, de manera que ésta se ajuste más a la demanda real y ningún estudiante tenga que matricularse en estudios que no son de su interés.

Finalmente, esta segunda publicación destaca la importancia de potenciar el apoyo socioacadémico en todos los itinerarios formativos, como forma de mejorar el bienestar académico del alumnado escolarizado en Educación Superior.

El **tercer objetivo** específico pretendía validar un nuevo Modelo Integrador de Satisfacción académica y se desarrolló en el tercer artículo. En él se ha demostrado la relevancia de los intereses académicos a la hora de explicar la satisfacción académica y vital del alumnado de FP Superior. El análisis de los datos reveló que el modelo probado se ajusta adecuadamente a la muestra de alumnado español de FP Superior (doce de los 15 efectos directos testados resultaron significativos), corroborando su aplicabilidad en este contexto educativo. Es decir, todo el conjunto de relaciones propuestas en el diagrama causal que conjeturamos en nuestro tercer artículo –y que ha constituido, de manera sistémica, nuestra hipótesis principal a someter a prueba empírica– ha quedado satisfactoriamente validado, constituyendo así el cuerpo central de esta tesis.

En general, los resultados presentados en este estudio son similares a los reportados por otros investigadores que probaron el modelo original de satisfacción académica (Arribas-Marín et al., 2021; Isık et al., 2018; Lee & Shin, 2022; Lent et al., 2012, 2017). Las diferencias observadas en términos de varianza explicada y efectos directos pueden atribuirse al contexto de aprendizaje único de la FP Superior y a la inclusión de la variable intereses académicos como variable predictora de la satisfacción académica y vital.

Como se ha observado en otras investigaciones, el efecto directo entre la autoeficacia y la satisfacción académica no resultó significativo (Arribas-Marín et al., 2021; Garriott et al., 2015). Sin embargo, en nuestro trabajo esta relación sí ha sido significativa, una vez calculados los efectos indirectos a través de los intereses académicos. Los resultados del modelo indican que, para el alumnado de nuestra muestra, percibirse a sí mismos como eficaces tiene un impacto positivo directo en su interés por los estudios que están realizando, y el interés también afecta directamente a su satisfacción académica. El alumnado se percibe a sí mismo como capaz, disfruta con sus estudios y está satisfecho académicamente.

De nuevo, los resultados presentados ponen de relieve que, para comprender mejor la satisfacción académica y su repercusión en su satisfacción vital general es muy relevante que el alumnado de FP Superior curse estudios que se ajusten a sus intereses.

Por otro lado, las expectativas de resultados tampoco predijeron directamente la satisfacción académica. Las expectativas de resultados son una variable controvertida, cuya relevancia varía en función de las muestras analizadas. En algunos casos, Lent et al. (2012, 2017) y Arribas-Marín et al. (2021) la excluyeron del modelo

testado debido a su escasa significación en estudios previos (Lent et al., 2005; Ojeda et al., 2011). Sin embargo, en otros casos, demostró un efecto directo significativo como predictor de la satisfacción académica (Cygrymus & Lent, 2023; Isık et al., 2018; Garriott et al., 2015; Lent, 2015). En esta investigación, sí se observó que una vez calculados los efectos indirectos, el efecto de las expectativas de resultados a través de los intereses académicos era significativo. De esta manera, el modelo planteado nos permite interpretar que el alumnado con altas expectativas de resultados se matricula en estudios que le interesan y por consecuencia, tiene una alta satisfacción académica. Es decir, a la hora de predecir la satisfacción académica del alumnado de FP Superior, las expectativas de resultados representan una variable significativa, sobre todo si se tiene en cuenta la influencia de los intereses.

7.1. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

A continuación, se describen las principales limitaciones que deben tenerse en cuenta al analizar los resultados y formular conclusiones a partir de esta tesis doctoral. Asimismo, se presentan propuestas para futuras investigaciones que podrían ayudar a superar estas limitaciones y que pueden dividirse en dos niveles: globales, que afectan a la tesis en su conjunto, y específicas, relacionadas con los artículos que conforman el compendio. En este apartado abordamos únicamente las limitaciones globales de la investigación. Las limitaciones de cada artículo son recogidas en el texto de las publicaciones.

En primer lugar, el diseño transversal utilizado en los estudios realizados en esta tesis impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. A pesar de haber utilizado la técnica de modelado de ecuaciones estructurales, la naturaleza transversal de los datos solo permite identificar asociaciones robustas sin poder confirmar que las variables predictoras sean determinantes directas de las variables dependientes (satisfacción académica y bienestar personal). En esta línea, la ausencia de un análisis longitudinal es una limitación significativa, ya que impide evaluar cómo evolucionan las variables sociocognitivas a lo largo del tiempo en esta muestra específica. El diseño de estudios longitudinales permitiría una mejor comprensión de los cambios en la satisfacción académica y el bienestar de los estudiantes, así como del impacto de factores como la autoeficacia y las expectativas de resultados en distintos momentos de su trayectoria formativa.

Otra limitación común a las tres publicaciones y que afecta también a la generalización de los resultados, es la falta de diversidad en la muestra. Aunque en el primer artículo se hizo un esfuerzo por incluir una muestra que representase a diversas

titulaciones, todos los participantes provenían de una única universidad privada y católica, dificultando la transferencia de los resultados a toda una generación. En los artículos segundo y tercero, el alumnado de centros privados estuvo sobrerrepresentado en detrimento de los procedentes de instituciones públicas. Para superar esta limitación, futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, incorporando estudiantes de diversas instituciones, tanto privadas como públicas, y abarcando diferentes regiones geográficas para obtener conclusiones más sólidas y aplicables a un mayor espectro del sistema educativo.

El uso de instrumentos estandarizados puede haber limitado la profundidad del análisis. Aunque las escalas utilizadas cuentan con fiabilidad y validez comprobadas, su adaptación a las características específicas de la muestra podría no haber captado plenamente el contexto de la FP Superior española. En particular, variables como las expectativas de resultados pueden manifestarse de manera diferente según el entorno académico y personal de los estudiantes, lo que podría afectar la precisión de las conclusiones extraídas. Se propone que las futuras investigaciones se enfoquen en el diseño de un instrumento específico para FP que incluya, por ejemplo, la posibilidad de acceder a la educación universitaria o el rápido acceso al mercado laboral.

Por otro lado, la recogida de datos tuvo lugar entre enero y noviembre de 2021 por lo que las dificultades debido a la pandemia también han afectado la investigación. Las restricciones impuestas por la crisis sanitaria impactaron en el desarrollo de la Educación Superior de manera que un alto porcentaje de estudiantes realizaron parte de sus estudios en modalidad bimodal, alternando la educación presencial y a distancia. Esta situación afectó la experiencia del alumnado limitando la posibilidad de participar en actividades de alto impacto, como estancias internacionales, conferencias y tutorías presenciales con sus docentes. Esta limitación podría afectar especialmente al estudio comparativo entre universitarios y FP Superior. Por ello, se propone replicar esta investigación en una cohorte de estudiantes que no hayan vivido el impacto de la pandemia durante sus estudios superiores.

Asimismo, aunque se incluyó un ítem para evaluar la sinceridad, el uso de autoinformes para la recopilación de datos puede representar una limitación importante. Aunque esta metodología permite acceder a la percepción subjetiva de los participantes, también está sujeta a sesgos como la deseabilidad social. Los estudiantes pueden haber proporcionado respuestas influenciadas por lo que consideran más aceptable o acorde con sus expectativas académicas y profesionales. Para mitigar esta limitación, futuras investigaciones podrían complementar los autoinformes con medidas objetivas, como el seguimiento de trayectorias académicas y entrevistas en profundidad que permitan contrastar los datos recogidos. La

investigación en el ecosistema de FP es escasa por lo que ampliar la evidencia desde el enfoque cualitativo aportaría un enorme valor.

Abordar estas limitaciones y desarrollar las líneas de investigación planteadas, fortalecerían el marco teórico y práctico de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera en el ámbito de la Educación Superior, ampliando su impacto en la orientación y el diseño de políticas educativas.

7.2. TRANSFERENCIA Y APORTACIONES A LA SOCIEDAD

Desde el inicio, una de las principales fortalezas de esta investigación ha sido el estar concebida desde un enfoque práctico, con el objetivo de generar un impacto positivo en la sociedad y en los distintos agentes involucrados en la Educación Superior. Para ello, se ha buscado tanto contribuir académicamente al avance del conocimiento en el ámbito de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, como proporcionar herramientas y resultados aplicables que favorezcan la toma de decisiones y el desarrollo académico y profesional del estudiantado.

En este sentido, una de las acciones más destacadas de la investigación ha sido la retroalimentación proporcionada a los participantes. Concretamente, se elaboró un informe personalizado para cada alumno y alumna, donde se presentaban las medias de las variables estudiadas en el segundo cuestionario. Este informe puede encontrarse en los anexos y tenía como propósito promover la autorreflexión sobre sus creencias de autoeficacia, sus expectativas académicas y profesionales, sus intereses y su nivel de satisfacción académica. Se consideró que esta información podría ser útil para el alumnado en la toma de decisiones sobre su trayectoria formativa y profesional, así como podrían tener un gran valor para las entrevistas formativas que el alumnado mantiene con sus tutores académicos, promoviendo así una mayor autoconciencia sobre su proceso de aprendizaje y desarrollo de su madurez vocacional.

Además, se ha realizado una transferencia de los resultados a las instituciones académicas participantes, incluyendo universidades y centros de Formación Profesional. Se elaboró un informe interactivo a modo de “observatorio” con los datos globales de su alumnado, permitiendo filtrar los resultados por variables sociodemográficas y facilitando así una interpretación más detallada de los factores que inciden en la satisfacción académica y el bienestar personal. Para el diseño de este informe se utilizó la herramienta Dataviv de Sphinx que permite una visualización clara y dinámica de los datos. Estos datos podían utilizarse por los equipos directivos receptores del informe para mejorar la atención al alumnado de sus centros educativos.

Asimismo, los resultados obtenidos han sido difundidos en congresos y jornadas especializadas en orientación universitaria, así como, en sesiones específicas con docentes universitarios y con los equipos directivos de los Decanatos de las Facultades participantes y del equipo de gobierno de la Universidad. El objetivo de estas sesiones ha sido reflexionar sobre el papel del docente en la satisfacción estudiantil y la importancia del apoyo y acompañamiento de los tutores en la Educación Superior.

A nivel individual, los artículos que se presentan en el compendio han sido difundidos en redes profesionales (Linkedin, Researchgate), en el blog del Proyecto Polaris y en el repositorio de la universidad. Además, se ha editado un podcast para cada uno de ellos con el propósito de transmitir el contenido de estos en un tono más cercano al público general.

De cara al futuro, se propone difundir el modelo integrador en contextos específicos de Formación Profesional. Se espera que esta difusión facilite la implementación de estrategias basadas en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, promoviendo una orientación más eficaz para el alumnado que cursa estos estudios. Las conclusiones extraídas de esta parte de la investigación subrayan la importancia de elegir estudios alineados con los intereses individuales, lo que contribuye significativamente a la satisfacción académica y al bienestar personal. Se prevé la publicación de estos hallazgos en foros especializados y la organización de talleres con docentes y orientadores educativos para maximizar su impacto.

7.3. CONCLUSIONS

This doctoral dissertation aimed to generate knowledge about the factors that impact the academic and personal well-being of higher education students from Generation Z, with a particular focus on students enrolled in Higher Vocational Education and Training (Higher VET). Grounded in Social Cognitive Career Theory, the study proposed a new integrative model that explains the relationship among positive affect, social and academic support, academic self-efficacy, outcome expectations, and academic interests in predicting both academic and personal satisfaction.

Throughout the compendium of publications that make up this dissertation, key aspects related to the well-being of higher education students have been addressed, providing a comparative analysis of these two educational tracks. This is one of the first studies conducted in Spain that compares the academic satisfaction of Higher VET and university students. The observed differences between these groups can be partly attributed to the distinct motivations that guide students in choosing their respective

pathways—an aspect already reflected in the theoretical framework of Social Cognitive Career Theory. According to SCCT, academic interests, self-efficacy beliefs, and outcome expectations play a fundamental role in shaping educational decisions. In the case of Higher VET students, such choices are often influenced by practical considerations such as employability prospects or the opportunity to access university studies through alternative routes, rather than a deep alignment with personal interests. Conversely, university students tend to report a stronger match between their interests and academic programs, which may explain their higher scores in interest-related variables. These motivational differences underscore the relevance of examining not only the cognitive factors underlying academic satisfaction but also the contextual and aspirational dimensions that shape students' educational trajectories.

At the same time, it has been demonstrated that, overall, the variables affecting student well-being are common to both groups. That is, while there are quantitative differences in each variable, the formula for predicting academic satisfaction remains the same, showing that both types of students belong to the same population: generation Z Higher Education students.

The results confirm that academic interests play a central role in academic satisfaction and in the overall well-being of higher education students. In particular, the congruence between personal interests and the chosen academic program emerged as a key predictor of satisfaction, both in the pooled sample and in the validation of the causal model in higher VET. This highlights the need to strengthen academic and career guidance processes, particularly by helping students discover their interests, providing better information about the programs they wish to pursue, and implementing educational policies that align the supply and demand of available places.

Furthermore, academic satisfaction does not depend solely on the type of educational pathway chosen (VET or university), but rather on the interaction of socio-cognitive factors such as academic interests, social and academic support, self-efficacy, and outcome expectations. This finding underscores the importance of moving beyond structural distinctions between educational tracks and adopting a more student-centered approach that addresses the underlying psychological mechanisms of well-being. It calls for the development of more comprehensive and personalized guidance frameworks, starting from earlier stages of the academic journey.

Institutions should invest in assessment tools and interventions that facilitate the identification of students' interests, outcome expectations and academic self-efficacy, ensuring a more informed and meaningful decision-making process. In parallel, educational policies must aim to reduce mismatches between students' preferences

and the availability of training programs, promoting flexibility in transitions and permeability between pathways.

Ultimately, supporting students in aligning their academic choices with their intrinsic motivations is not only a matter of individual well-being but also a strategic step towards reducing early dropout rates and improving engagement and persistence across higher education. Based on this evidence, it is recommended to implement educational policies aimed at better aligning students' interests with their academic pathways, whether through an increase in public placements or through personalized vocational guidance plans.

From a practical standpoint, these findings underscore the importance of socio-academic support, especially in Higher VET programs, where close relationships with tutors and instructors significantly contribute to student well-being. Moreover, family and social support has also proven to be highly relevant for students' satisfaction. In fact, university students reported receiving greater support from friends and family, which, although not the only factor, has been associated with higher levels of life satisfaction. It is therefore essential to continue implementing policies aimed at improving the social perception of VET, as well as establishing comprehensive plans to strengthen the support systems available to VET students in this domain. These measures could include community outreach initiatives to raise awareness about the value and employability of VET programs, as well as the creation of school-family partnership strategies that actively involve families in students' academic development.

Additionally, offering targeted training for tutors and educational staff on how to foster strong support networks for VET students (particularly those who may lack encouragement in their immediate environment) could significantly enhance students' sense of belonging and motivation. Improving access to mentoring programs, peer support groups, and psychosocial services specifically designed for VET contexts would also contribute to reducing inequalities and promoting both academic and personal well-being among this population.

Specifically, in relation to university students, this research also offers practical utility through the set of validated questionnaires applied throughout the study. These instruments could serve as the foundation for the development of a comprehensive monitoring tool to be used by academic tutors. By regularly assessing students' academic interests, self-efficacy, outcome expectations, and levels of socio-academic support, tutors could track students' progress and detect early signs of disengagement or misalignment. Such a tool would facilitate timely interventions and enable the design

of personalized support plans aimed at enhancing student motivation, academic satisfaction, and ultimately, persistence in their academic programs.

In this regard, a notable contribution of the dissertation is the validation of a scale to measure the congruence between academic interests and the chosen program of study, offering a practical tool for researchers, educators, and counselors. This scale can be used to design strategies that promote better vocational alignment and enhance the educational experience of students.

Additionally, to assess outcome expectations, a Spanish-language validation of the original scale—initially developed for university students—was conducted. The translation process and the need to use the same scale across the two groups in our study (university and VET students) did not allow for the inclusion of new items that could have been relevant in the context of Higher VET, such as the possibility of accessing university without taking the national entrance exam (EVAU) or securing rapid entry into the labor market. Nevertheless, even with this limitation, the study demonstrated the importance of outcome expectations as a predictor of academic satisfaction.

In conclusion, this dissertation offers an original and substantive contribution by presenting an academically validated model that helps to understand and predict academic satisfaction and well-being among higher education students of the Generation Z, regardless of the educational track they follow. Its applications can extend to improving academic advising, personalizing teaching methods, and informing the design of educational and career guidance policies that promote student success and persistence in the education system, ultimately reducing early dropout rates.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs.
- Barber, T., & Netherton, C. (2018). Transición entre la formación profesional y la educación universitaria en Australia: El impacto de la experiencia de educación vocacional en convertirse en un estudiante universitario. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 600–618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1463279>
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Why are working-class children diverted from universities? - An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233–250.
- Benedicto, J., Echaves, A., Jurado, T., Ramos, M., & Tejerina, B. (2020). La juventud que sale de la crisis. *Revista Española de Sociología*, 29(3-Sup2), 131–147. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.78>
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2020). Students' experiences with different learning pathways to higher professional bachelor programmes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.7.1.1>
- Boletín Oficial del Estado (2023). Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16889>
- Brown, D. (2002). *Career choice and development* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social cognitive career theory at 25: Progress in studying the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563–578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2020). *Career Development and Counseling* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Cassany, D. (1999). Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis*, 23(2), 213–242. <https://doi.org/10.18800/lexis.199902.001>
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188–198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Critikián, D. M., & Núñez, M. M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 55–76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1968). A theory of work adjustment: A revision. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 23, 15,
- Días, C. B., Caro, N. P., & Gauna, E. J. (2015). Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los “nativos digitales”. *Virtual Educa*, 38, 1-21.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *E-Mentor*, (74), 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
- Domingo-Coscollola, M., Sancho-Gil, J. M., & Soler-Campo, S. (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad: Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *Revista De Investigación Educativa*, 43, 1–17. <https://doi.org/10.6018/rie.590741>
- Dorio, I. (2017). *La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/109484>
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, H. S., Addae, D. A., Gonzalez, R., Luna, L. L., Jacquez, R., Cooper, S., & Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 81–92. <https://doi.org/10.1037/a0034577>
- Fodor, M., & Jaeckel, K. (2018). What does it take to have a successful career through the eyes of generation Z-based on the results of a primary qualitative research. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(1), 1–7.
- Fontcuberta, P., González-Anleo, J. M., Ballesteros, J. C., Megías, I., Pérez, A., & Rodríguez San Julián, E. (2021). *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*. Observatorio de la Juventud en Iberoamérica. Fundación SM.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Gamboa-Navarro, J. P., & Moso-Díez, M. (2023). *Informe 2023: La Formación Profesional Estudios ante los retos sociales*. <https://www.observatoriofp.com>
- Gobierno de España. (2011, 14 de noviembre). *Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 283, 24–33. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/14/1618>
- Gobierno de España. (2011, 28 de enero). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* [modificado parcialmente por el Real Decreto 576/2023, de 4 de julio]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 35, 13909–13926. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99>
- Gobierno de España. (2011, 4 de marzo). *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (art. 60)*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 55, 25033–25235. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/03/04/2>
- Gobierno de España. (2023, 4 de julio). *Real Decreto 576/2023, de 4 de julio, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, 85933–85945. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/04/576>

- Gobierno de España. (2023). *Sistema Educativo Superior*. https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/superior.html.
- Godoy, V. L. H., Morales, K. F., & Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349–364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- González, M. (2009). La generación herida. La guerra civil y el primer franquismo como seña de identidad en los niños nacidos hasta el año 1940. *Revista De Historia Jerónimo Zurita*, 84, 87–112.
- González-Anleo, J. M., Gutierrez, M. L., Escobar, J. R., Ribeiro, E., da Silva, J. P., Gómez, L., Carrano, P., Pereira, M., Ortiz-Hernández, M., & Reyes, N. (2021). *Jóvenes en Iberoamérica 2021*. Observatorio de la Juventud en Iberoamérica. Fundación SM.
- Hampton, D. C., & Keys, Y. (2017). Generation Z students: Will they change our nursing classrooms. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(4), 111–115. <https://doi.org/10.5430/jnep.v7n4p111>
- Hampton, D., & Welsh, D. (2019). Work values of generation Z nurses. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 49(10), 480–486. <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000791>
- Helaluddin, H., Syawal, S., Nurmadiyah, N., & Zulfah, Z. (2020). Perception and expectation of university students as generation z: A qualitative study about learning scenario. In J. P. Ashadi, A. T. Basikin, N. H. P. S. Putro (Chairs), *Teacher Education and Professional Development in Industry 4.0: Proceedings of the 4th International Conference on Teacher Education and Professional Development*, 2019, 13–14 November, Yogyakarta, Indonesia.
- Hernández Arriaza, M., & Prieto Ursúa, M. (2018). El Abuso de Autoridad Docente: Desarrollo de un Instrumento de Medida. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(1), 58–73. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23294>
- Hernandez-de-Menendez, M., Díaz, C. A. E., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 14(3), 847–859. <https://doi.org/10.1007/s12008-020-00674-9>
- Hernández-Franco, V. (2012). ¿Qué esperan conseguir los estudiantes de magisterio cuando piensan en el desempeño futuro de su profesión? Estructura de los valores vocacionales de los estudiantes de magisterio desde una perspectiva cognitivo social. In J. C. T. Puente (Ed.), *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de infantil y primaria*. (pp. 267–311). Universidad Pontificia Comillas.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education. Is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>

- i Domènech, J. M. (2023). Baby boomers: quiénes son y cómo afrontan la jubilación. *Informe Mensual-La Caixa*, 479, 28–31.
- Johnson, D. B., & Sveen, L. W. (2020). Three Key Values of Generation Z: Equitably Serving the Next Generation of Students. *College and University*, 95(1), 37–40.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55–80). Davies-Black Publishing.
- Lee, H., Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Kanagui-Muñoz, M. (2015). A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.003>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429–442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/106907270730576>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. 10.1037/a0033446
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, Artículo 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362–371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>

- Lent, R. W., Taveira, M. d. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135–143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Mannheim, K. (1970). The problem of generations. *Psychoanalytic Review*, 57(3), 378–404.
- Marín, J. M. A. (2015). Hacia un modelo causal del bienestar en el prácticum del Grado en Enfermería: mediadores social cognitivos que afectan a la satisfacción académica y vital de los estudiantes [Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/2498/TD00128.pdf?sequence=8>
- Marrero-Rodríguez, J., & Stendardi, D. (2023). The implementation of dual vocational education and training in Spain: Analysis of company tutors in the tourism sector. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 90–112. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.10.1.5>
- Merino, R., García, J. S. M., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers, Revista de Sociología*, 105(2), 259–277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *La Formación Profesional de Grado Superior crece un 43,3% en cinco años*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/05/20220520-estadisticafp.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Grados del Sistema de Formación Profesional*. <https://todofp.es/sobre-fp/informacion-general/grados-sistema-fp.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Estadística de estudiantes*. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>
- Muñoz-San Roque, I., Aza-Blanc, G., Rúa-Vieites, A., & Caro-Carretero, R. (2024). Identificación y caracterización de perfiles de uso de redes sociales (RRSS) en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1–19. <https://doi.org/10.6018/rie.565871>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Legerski, J.-P., Brínez, J., May, S. F., Suh, H. N., Slivensky, D. R., Tapio, F., Lee, H.-S., Garriott, P. O., Hunt, H. K., Desjarlais, C. D., Lee, B.-H., Diaz, D., Zhu, J., & Jung, A.-K. (2019). Social cognitive predictors of engineering students' academic persistence intentions, satisfaction, and engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 66(2), 170–183. <https://doi.org/10.1037/cou0000319>
- Pousson, J., & Myers, K. (2018). Ignatian Pedagogy as a Frame for Universal Design in College: Meeting Learning Needs of Generation Z. *Education Sciences*, 8(4), 193. <https://doi.org/10.3390/educsci8040193>

- Reimer, D., & Pollak, R. (2005). The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999. *Arbeitspapiere – Working Papers*, 85, 1–38.
- Rickes, P. C. (2016). Generations in Flux: How Gen Z Will Continue to Transform Higher Education Space. *Planning for Higher Education*, 44(4), 21–45.
- Rothman, D. (2016). A Tsunami of learners called Generation Z. http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Samanes, B. E., & Clares, P. M. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249–264. <https://doi.org/10.6018/rie.424901>
- Sánchez-Beato, E. A., Guerra, J. C. B., Imaz, J. E., González-Anleo, J. M., Valenzuela, E. M., Mínguez, A. M., San Julián, E. R., Castillo, A. M. R., & Canaviri, P. T. (2019). *Protagonistas y espectadores. Una mirada longitudinal sobre la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción
- 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), 63–81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40759>
- Sanz, C. (2023). *La relación entre Formación Profesional y Universidad. Espacios compartidos, espacios complementarios*. Observatorio Aspasia, <https://fundacionaspasia.com/wp-content/uploads/2024/04/2-La-relacion-entre-Formacion-Profesional-y-Universidad-Espacios-compartidos-espacios-complementarios.pdf>
- Sheu, H., Lent, R. W., Lui, A. M., Wang, X. T., Phrasavath, L., Cho, H., & Morris, T. R. (2020). Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. *Journal of Counseling Psychology*, 67(6), 680–696. <https://doi.org/10.1037/cou0000431>
- Schwieger, D., & Ladwig, C. (2018). Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 16(3), 45–54.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2018). *Generation Z: A century in the making*. Routledge.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2021). *The Campus of Tomorrow*. Ologie. http://ologie.com/wp-content/uploads/2021/08/CampusOfTomorrow_GenZ.pdf
- Selingo, J. J. (2018). *The new generation of students: How colleges can recruit, teach, and serve Gen Z*. Chronicle of Higher Education.
- Sosa-Alonso, J. J., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & González-Morales, O. (2025). Predicting university dropout: connecting big data and structural models. *Studies in Higher Education*, publicación adelantada en línea. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2462675>

- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35–64). Charles C Thomas, Publisher.
- Thivierge, G., Aparicio, R., & Tornos, A. (2014). *Las culturas de los jóvenes en las universidades católicas. Un Estudio Mundial*. Federación Internacional de Universidades Católicas
- Troiano, H., Torrents, D., & Daza, L. (2021). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1225–1240. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>
- Tulgan, B. (2013). Meet Generation Z: The second generation within the giant" Millennial" cohort. *Rainmaker Thinking*, 125, 1–13.
- Unión Europea. (2019). *El Marco Europeo de Cualificaciones: apoyo a la movilidad educativa, profesional y transfronteriza*. <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-ES.pdf>
- Vanderburg, R., Harris, L., Dargusch, J., & Richardson, S. (2022). Low socioeconomic status students transitioning from Vocational Education and Training (VET) to university: examining definitions of success. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 742–756. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2089098>
- Vidal, L., & Pareja, R. M. (2020). Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 392–414. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>
- Vilanova, N. (2019). Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. *Economistas*, 161(1), 43–51.
- Vilanova, N., & Ortega, I. (2017). Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. Plataforma.
- Walsh, D. S. (2011). *Mind the Gap: Generational Differences in Medicine*. Northeast Florida Medicine.
- Wang, W., & Huang, X. (2023). Transitioning from secondary vocational school to university: A case study of first year students from two Chinese universities. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(2), 614–627 <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2183489>

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO 1

P.18. Todos escuchamos o leemos acerca de lo que está ocurriendo en el mundo. Ahora querríamos que nos dijeras cómo ves y cómo te sientes acerca de las cosas que están ocurriendo. Por favor, dinos hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo).

1. El problema del cambio climático se está percibiendo de forma exagerada y sin fundamento
2. Reciclar nuestros residuos no contribuye a mejorar el medio ambiente
3. Creo que es importante concienciar a los demás sobre asuntos medioambientales
4. La globalización representa una oportunidad muy positiva para todos los países y personas
5. La globalización lleva al empobrecimiento de los países en desarrollo
6. La globalización representa una amenaza para las identidades y las culturas nacionales
7. Cualquier país debería legislar para permitir la acogida de refugiados o personas que huyen de situaciones de extrema pobreza en sus países origen
8. Es positivo para la economía de un país que vengan a vivir personas de otros países
9. La inmigración ilegal no debería disponer de los mismos recursos sanitarios que el resto de la población
10. En nuestra sociedad siguen existiendo situaciones de discriminación hacia las mujeres
11. Actualmente el movimiento feminista está dañando las relaciones entre hombres y mujeres
12. Actualmente, hombres y mujeres tienen acceso a las mismas condiciones a nivel laboral
13. Debería haber más gobernantes en el mundo que sean mujeres
14. Es el capitalismo lo que lleva a las actuales crisis económicas
15. Actualmente estamos presenciando en el mundo un aumento de la brecha entre ricos y pobres en la mayoría de los países
16. El capitalismo y el neoliberalismo son los únicos caminos al desarrollo económico y a la mejora en las condiciones de vida

ANEXO 2: CUESTIONARIO 2

BLOQUE 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

BLOQUE 2: APOYO SOCIAL DEL ENTORNO

Existen muchos factores que pueden favorecer o dificultar la adaptación académica y social. Señala en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

1 = Totalmente en desacuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

APOYO ACADÉMICO

1. Siento que tengo el apoyo del profesorado para continuar mis estudios.
2. Recibo ayuda útil del profesorado.
3. Tengo acceso en mi universidad/centro de FP a personas que son para mí un modelo de cómo llevar a cabo mis estudios.
4. Siento que hay personas "como yo" en estos estudios.

APOYO SOCIAL Y FAMILIAR

5. Me doy cuenta de que mis amigos íntimos y mis familiares están orgullosos de que continúe los estudios.
6. Siento que mi familia me da apoyo para continuar los estudios.
7. Tengo el apoyo de mis amigos para continuar mis estudios

APOYO DEL TUTOR

8. Puedo contar con el apoyo de mi tutor si es necesario.
9. Tengo acceso a un tutor que me puede ofrecer su consejo y atención personal.

BLOQUE 3: EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA

Nos gustaría que te posicionaras en cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta lo que sientes en este momento. Indica el grado de confianza en tu capacidad para conseguir los objetivos siguientes:

1 = Ninguna 10 = Mucha

Qué grado de confianza tienes en tu capacidad para:

AUTOEFICACIA ACADÉMICA

10. Comprender los contenidos de cada asignatura
11. Completar de forma eficaz las tareas académicas
12. Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (>7)
13. Buscar la forma de superar los problemas que dificulten tu dedicación a tus estudios.
14. Estudiar eficazmente para superar las asignaturas
15. Participar activamente en todas las clases

AUTOEFICACIA PERSONAL

16. Continuar matriculado/a en la titulación
17. Continuar con el curso, aunque pudieran presentársete situaciones en que el entorno académico no sea favorable

18. Buscar la manera eficaz de estudiar haciéndolo compatible con otras actividades de tu interés
19. Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos.

AUTOEFICACIA FUTURA

20. Solucionar las dificultades que se te puedan presentar al comenzar a trabajar en la profesión que más me interesa

BLOQUE 4: EXPECTATIVAS DE RESULTADO

Utilizando la siguiente escala, indica en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

1 = Totalmente en desacuerdo 10 = Totalmente de acuerdo

Terminar mis estudios actuales me permitirá probablemente...

21. ... recibir una buena oferta de trabajo (o de postgrado)
22. ... ganar un salario atractivo
23. ... conseguir el respeto de otras personas
24. ... tener un trabajo que me satisfaga
25. ... aumentar mi sensación de autoestima
26. ... tener una carrera que sea valorada por mi familia
27. ... tener un trabajo que pueda "impactar" en la vida de las personas
28. ... trabajar en un campo con gran demanda de empleo
29. ... realizar un trabajo apasionante
30. ... tener el tipo y la cantidad adecuada de contacto con otras personas (es decir, "adecuados" para mí)

BLOQUE 5: PROGRESO HACIA METAS ACADÉMICAS

Indica el progreso que estás realizando en cada una de estas metas en este momento (es decir, en lo que va de semestre):

31. Destacar en tus estudios.
32. Completar eficazmente todas las tareas del curso
33. Estudiar eficazmente para todos tus exámenes
34. Continuar matriculado en tus estudios
35. Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos de tus estudios.
36. Lograr / mantener altas calificaciones en todas tus asignaturas.
37. Aprender y comprender el material de cada una de tus asignaturas

1: ningún progreso

5: Excelente progreso

BLOQUE 6: IMPORTANCIA DEL DOMINIO ACADÉMICO

38. Indica cómo de importante es la vida académica para ti, comparado con otras partes de tu vida como socializar, el trabajo, hacer ejercicio o el tiempo libre.

1 = Casi nada importante 5 = Muy importante

BLOQUE 7: SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Señala en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

1 = Completamente en desacuerdo

5 = Completamente e de acuerdo

- 39. En términos generales, estoy disfrutando de mis estudios.
- 40. Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases.
- 41. Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en mi clase.
- 42. Estoy satisfecho/a con las asignaturas del curso.
- 43. Me siento cómodo en el ambiente educativo que se respira en mis estudios.
- 44. En términos generales, estoy satisfecha/o con mi vida académica.
- 45. Estoy satisfecho/a con la decisión de haber escogido estos estudios.

BLOQUE 8: ESTRÉS ACADÉMICO

Siento estrés o inquietud por....

1 = Casi nunca

5 = Casi siempre

- 46. Excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi grado
- 47. Las demandas excesivas y variadas que se me hacen (en mis estudios)
- 48. Por el escaso tiempo del que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias
- 49. El cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas
- 50. La excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase
- 51. Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas
- 52. Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario
- 53. Por la excesiva carga de trabajo que debo atender
- 54. Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo
- 55. Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige

56. En este semestre, ¿cuántas veces has percibido que las dificultades académicas se acumulaban de tal manera que no las podías superar?

1 = Casi nunca

5 = Casi siempre

BLOQUE 9: AFECTO POSITIVO

La siguiente escala describe diferentes sentimientos y emociones que se pueden sentir. Indica cómo te sientes habitualmente, en tu día a día.

1 = Nunca

5 = Muy a menudo

Habitualmente me siento una persona ...

FACTOR 1

- 57. Fuerte
- 58. Orgullosa (de mi misma)
- 59. Decidida
- 60. Inspirada

FACTOR 2

- 61. Curiosa
- 62. Emocionada/ilusionada
- 63. Entusiasta

FACTOR 3

- 64. Atenta
- 65. Alerta
- 66. Activa

BLOQUE 10: SATISFACCIÓN VITAL

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

1: Nada de acuerdo 7: Totalmente de acuerdo

- 67. Estoy satisfecho con mi vida.
- 68. Hasta ahora he ido consiguiendo las cosas importantes que quería en mi vida.
- 69. Las condiciones de mi vida son excelentes.
- 70. En muchos aspectos, mi vida se aproxima a mi ideal (lo que quería conseguir o ser).
- 71. Si pudiera volver atrás no cambiaría casi nada de mi vida

BLOQUE 12: INTERESES

Indica tu grado de acuerdo:

1:Nada de acuerdo 7: Completamente de acuerdo

- 72. En mis estudios actuales tengo la oportunidad de aprender sobre temas que me interesan
- 73. Las actividades propuestas en mis estudios están relacionadas con mis intereses profesionales
- 74. Considero que a mis compañeros de clase tienen los mismos intereses académicos que yo
- 75. Los temas planteados en las asignaturas de mi grado son de mi interés

BLOQUE 13: INTENCIÓN DE PERSISTENCIA ACADÉMICA

76. Estoy totalmente decidido a terminar mis estudios actuales:

1: nada de acuerdo 7: totalmente de acuerdo

ANEXO 3: EJEMPLO INFORME CUESTIONARIO 2

Los datos recogidos son meramente descriptivos. El Proyecto KAIROS y la Universidad Pontificia Comillas no se hace responsable del uso que el estudiante haga de este informe.

RESULTADOS CUESTIONARIO MI EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APOYO DEL ENTORNO	4 / 5
Grado de apoyo externo (familia, amigos, tutor) percibido por el estudiante en relación a sus estudios actuales.	
AUTOEFICACIA	9 / 10
Grado de confianza que tiene la persona en su capacidad para conseguir un objetivo o resolver una serie de problemas durante sus estudios.	
EXPECTATIVAS DE RESULTADO	8 / 10
Creencias que tiene el estudiante sobre las consecuencias al terminar sus estudios actuales.	
PROGRESO METAS ACADÉMICAS	4 / 5
Nivel de progreso que percibe estar consiguiendo un estudiante en función de sus metas académicas.	
SATISFACCION ACADÉMICA	4 / 5
Grado de satisfacción de una persona con sus estudios actuales.	
ESTRES ACADÉMICO	4 / 5
Nivel de estrés percibido por una persona en relación a sus estudios actuales.	
ACTITUD POSITIVA	4 / 5
Frecuencia con la que la persona se identifica con atributos positivos (fuerte, orgullosa, decidida, inspirada, curiosa, emocionada, entusiasta, atenta, alerta y activa).	
INTERESES	5 / 7
Grado en el que la persona se identifica con los intereses de sus estudios actuales y los de sus compañeros de clase.	
COMPROMISO TERMINAR ESTUDIOS	7 / 7
Grado de compromiso de una persona por terminar sus estudios actuales.	
SATISFACCIÓN VITAL	6 / 7
Grado de bienestar personal que una persona percibe en su vida.	

Gracias por tu disponibilidad y colaboración en este proyecto. Puedes entrevistarte con tu tutor académico o con el Departamento de Orientación Psicopedagógica y profundizar en los distintos apartados de este informe de resultados que te resulten más relevantes en este momento

ANEXO 4: EMAIL ACEPTACIÓN ARTÍCULO 2



Revista Complutense de Educación

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
e-mail: rce@edu.ucm.es

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL, DIRECTORA DE LA REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, CON ISSN 1130-2496.

CERTIFICA

Que el artículo "*Formación Profesional Versus Universidad: Impacto de las Variables Sociocognitivas en la Satisfacción Académica del Alumnado*" elaborado por Marta Hernández-Arriaza, Isabel Muñoz-San Roque y Gonzalo Aza-Blanc, ha sido evaluado favorablemente por el Consejo Evaluador de la Revista Complutense de Educación y se publicará en uno de los próximos números de la Revista.

Y, para que conste a los efectos oportunos, firma el presente certificado en Madrid, a 10 de marzo de 2025.



RUIZ DE MIGUEL
COVADONGA -
DNI 33518628S

Fornado digitalizado por RUIZ DE MIELLE
CONSONOLA - ONE TITULADO
Número de identificação: 000-0000
UNIVERSIDADE COMPLUTENSE DE MADRID
CENTRO DE INVESTIGACIONES DE EMPLEADO
PUBLICO, para RUIZ DE MIELLE, ONE TITULADO, para RUIZ DE
MIELLE, para RUIZ DE MIELLE, para RUIZ DE
MIELLE CONSONOLA - ONE TITULADO
Fecha: 2000-01-01 10:00:00 -0700

Fdo: Covadonga Ruiz de Miguel
Directora de la Revista Complutense de Educación



