

# Construcción de la carrera e inteligencia emocional como antecedentes de identidad vocacional

## *Career construction and emotional intelligence as antecedents of vocational identity*

Enrique Merino-Tejedor <sup>1\*</sup>   
Pedro M. Hontangas-Beltrán <sup>2</sup>   
Juan Carlos Pérez-González <sup>3\*</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, Spain

<sup>1</sup> Universidad de Valencia, Spain

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain

\* Autor de correspondencia. E-mail: [jcperez@edu.uned.es](mailto:jcperez@edu.uned.es)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Merino-Tejedor, E., Hontangas-Beltrán, P. M., & Pérez-González, J. C. (2024). Construcción de la carrera e inteligencia emocional como antecedentes de la identidad vocacional [Career construction and emotional intelligence as antecedents of vocational identity]. *Educación XX1*, 27(1), 157-183. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36591>

**Fecha de recepción:** 15/01/2023

**Fecha de aceptación:** 18/09/2023

**Publicado online:** 02/01/2024

### RESUMEN

Este artículo tiene un doble objetivo científico: Por un lado, se pretende llevar a cabo una validación del *Inventario de Construcción de la Carrera para Estudiantes* (ICCE) para su uso en la práctica de la orientación para la carrera con estudiantes. En segundo lugar, se pretende poner a prueba un modelo teórico que confirme la mediación ejercida por la construcción de la carrera en el efecto que la inteligencia emocional tiene sobre la identidad vocacional de los jóvenes. La muestra constaba de 590 estudiantes de universidad con una

media de edad de 21.66 años. En la primera parte de los resultados, se mostró cómo el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo corrobora la estructura factorial de los cinco factores diferentes contemplados en el modelo teórico: *crystalización, exploración, toma de decisiones, desarrollo de destrezas y transición al mundo laboral*, complementando los resultados de otros estudios previos. Los resultados encontrados también mostraron que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional (IE) rasgo presentan un mayor nivel de identidad vocacional. Además, también se mostró que los estudiantes con una mayor puntuación en construcción de la carrera presentan mejores niveles de identidad vocacional. Lo más significativo de este estudio fue la comprobación de que existe un efecto positivo indirecto desde la IE rasgo hacia la identidad vocacional. Esto significa que la IE mejora la identidad vocacional de los estudiantes a través de una variable mediadora, en este caso la construcción de la carrera. En la discusión se argumentan las implicaciones de los resultados encontrados y se proponen líneas de actuación educativas en el ámbito de la orientación para la carrera.

**Palabras clave:** orientación para la carrera, inteligencia emocional, inteligencia emocional rasgo, identidad vocacional, ICCE

## ABSTRACT

This article has a twofold scientific objective: On the one hand, it aims to carry out a validation of the Students Career Construction Inventory (SCCI) for use in the practice of career guidance with students. Secondly, it is intended to test a theoretical model that confirms the mediation of career construction on the effect of emotional intelligence on young people's vocational identity. The sample consisted of 590 university students with an average age of 21.66 years. In the first part of the results, it was shown how the confirmatory factor analysis carried out corroborates the factor structure of the five different factors contemplated in the theoretical model: crystallizing, exploration, decision making, skill development and transition to the world of work, complementing the results of other previous studies. The results also showed that students with a higher level of trait emotional intelligence (EI) have a higher level of vocational identity. In addition, students with higher career construct scores were also shown to have higher levels of vocational identity. The most significant aspect of this study was the finding that there is a positive spillover effect from trait EI to vocational identity. This means that EI enhances students' vocational identity through a mediating variable, in this case career construction. In the discussion we argue the implications of the results found and propose lines of educational action in the field of career guidance.

**Keywords:** career guidance, emotional intelligence, trait emotional intelligence, vocational identity, SCCI

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre orientación para la carrera sugiere que entre las fragilidades de los estudiantes universitarios se encuentran las dificultades para establecer relaciones entre sus características y experiencias individuales y el desarrollo de recursos para el desarrollo de la carrera (Monteiro et al., 2023). Por una parte, entre las características individuales clave para el desarrollo de la carrera destacan algunas de carácter no cognitivo, como la inteligencia emocional (Di Fabio y Saklofske, 2014). Por otra parte, entre los recursos más valiosos para el desarrollo de la carrera, en la literatura sobresale el conglomerado de recursos de *construcción de la carrera* (Savickas, 2013). Aunque la relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos del proceso de construcción de la carrera ha sido previamente confirmada (Parmentier et al., 2019), aún se desconoce cómo ambas variables favorecen conjuntamente procesos esenciales del desarrollo de la carrera como la identidad vocacional.

El presente artículo tiene un doble objetivo. Por un lado, se pretende llevar a cabo una validación al contexto español del Inventario de Construcción de la Carrera para Estudiantes —ICCE— (*Student Career Construction Inventory* —SCCI—; Savickas et al., 2018) en su versión para la investigación, concretamente para su uso en la orientación para la carrera de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, este trabajo pretende poner a prueba empíricamente un modelo teórico de mediación sobre las relaciones existentes entre la inteligencia emocional (IE, a partir de ahora) rasgo, las respuestas de adaptación a la carrera, medidas a través del ICCE, y la identidad vocacional. El ICCE es un instrumento que permite evaluar las respuestas de adaptación a la carrera (*adapting responses*), un concepto que se enmarca en la *Teoría de Construcción de la Carrera* (Savickas, 2005, 2013) que comentaremos a continuación.

Dentro de este marco teórico, las respuestas de adaptación son consideradas como «pensamientos y conductas que tienen implicación en la construcción de las elecciones de carrera» (Savickas et al., 2018, p. 138). Esta definición justifica la consideración de su potencial papel mediador en la autoconstrucción de la carrera. En cierto modo podemos considerar que los pensamientos y conductas que una persona despliega, pueden ser un mediador entre aspectos más estables de conducta, como la IE rasgo, y resultados deseables esperados como puede ser la consecución de la identidad vocacional. Por tanto, específicamente, se pretende comprobar el papel mediador que las respuestas de adaptación a nivel vocacional ejercen sobre la relación existente entre la IE y la identidad vocacional.

Hasta la fecha, estudios previos han intentado poner en relación otro tipo de variables similares; por ejemplo, se ha analizado la relación entre los recursos de adaptación a la carrera, medidos a través del instrumento Escala de Capacidades

de Adaptación a la Carrera (*Career Adapt-Abilities Scale* —CAAS—), y la identidad vocacional (IV, a partir de ahora) (Porfeli & Savickas, 2012; Savickas & Porfeli, 2012). Sin embargo, según nuestra revisión, este es el primer estudio que trata de profundizar en la relación entre las tres variables siguientes de forma simultánea: IE, respuestas de adaptación a la carrera, e IV. El presente estudio se une a otras investigaciones que reivindican la necesidad de llevar a cabo investigaciones e intervenciones en orientación para la carrera dentro del contexto universitario (Monteiro et al., 2023, Sánchez et al., 2008).

## Marco de la Teoría de Construcción de la Carrera

La Teoría de Construcción de la Carrera (TCC) constituye un marco de referencia que pretende explicar cómo las personas construyen sus carreras formativas y profesionales a lo largo de su vida. Dentro de las propuestas que este modelo contempla, cobra especial relevancia la adaptación de las personas al ambiente en que se desenvuelven, lo que podríamos denominar una perspectiva contextualista (Savickas, 2013). Este enfoque concibe a los individuos como actores, protagonistas, y constructores de su propia carrera, por eso cobra especial relevancia el sentido de agencia (*agency*). El concepto de agencia o agencialidad proviene de la Teoría Cognitiva Social. La agencia, en su concepción original, guarda relación con el sentimiento de control que tiene una persona sobre los contextos en que se desenvuelve para conseguir sus objetivos (Bandura, 2001). Por tanto, la agencia tiene un marcado carácter proactivo en el desarrollo personal, que encaja a la perfección con las ideas derivadas de la TCC. Esta teoría promulga que las personas son «agentes activos» que construyen sus propios itinerarios profesionales, tomando decisiones, desarrollando los recursos necesarios y realizando actividades que respondan de un modo eficaz a las exigencias que van surgiendo en los ambientes en que se desenvuelven.

En un entorno laboral rápidamente cambiante como el que vivimos en la actualidad, propio de la denominada «modernidad líquida» (e.g., Bauman, 2013), en el que hay que cambiar frecuentemente de trabajo, o incluso de profesión, o también actualizarse constantemente para optimizar las probabilidades de promocionar dentro del mismo trabajo, cobran especial sentido los términos en los que dentro de esta teoría se concibe al trabajador moderno: actor, agente, autor (e.g., Krumboltz, 2011; Savickas & Savickas, 2019). Precisamente, este proceso activo y dinámico, mediante el cual los individuos se implican en la definición y elaboración de sus propias carreras, es un proceso que podemos denominar construcción de la carrera (*career construction*). Este proceso de desarrollo y crecimiento personal cobra especial relevancia cuando los sujetos tienen que adaptarse de un modo eficaz a las transiciones, como por ejemplo aquellas a las

que tienen que enfrentarse los estudiantes de universidad, en particular al finalizar sus estudios académicos.

Dentro de la TCC se sugiere un modelo secuencial de cuatro dimensiones: la primera dimensión, llamada predisposición a la adaptación (*adaptive readiness*), guarda relación con aspectos estables de la personalidad y la conducta de las personas, tiene que ver con una disposición personal de partida a asumir los desafíos de enfrentarse al desarrollo de su carrera profesional. La segunda hace referencia a los recursos para la adaptación (*adaptability resources*), una dimensión que hace referencia a los recursos personales que un individuo despliega a la hora de hacer frente a los cambios y las transiciones en su vida laboral. La tercera es una dimensión relacionada con las respuestas de adaptación (*adapting responses*), dimensión que hace referencia a la ejecución de ciertas conductas que permiten hacer cambios en las condiciones laborales, entre ellos una apropiada toma de decisiones. Precisamente, esta tercera dimensión, es la que se pone a prueba en este estudio como variable mediadora.

Por último, tendríamos los resultados de este proceso de adaptación (*adaptation results*); esta cuarta dimensión tiene que ver con las consecuencias y resultados del proceso de desarrollo de la carrera, por ejemplo, con aspectos como la satisfacción y el éxito dentro de las elecciones formativas y profesionales tomadas. En este estudio, consideramos la IV como uno de los resultados del proceso de adaptación en el desarrollo de la carrera, susceptible de adaptarse a los nuevos contextos, ya que supone el efecto, resultado o consecuencia de poner a trabajar los recursos y las respuestas de adaptación.

En la actualidad, dentro de este modelo teórico, la segunda dimensión (recursos de adaptabilidad) es la que ha recibido la mayor atención por parte de los investigadores, en particular con la creación, desarrollo y aplicaciones del instrumento conocido como Escala de Capacidades de Adaptación a la Carrera (*Career Adapt-Abilities Scale —CAAS—*; Savickas & Porfeli, 2012), comentado previamente. Mientras tanto, la tercera dimensión, relativa a las respuestas que los sujetos ponen en marcha para la adaptación, y que reflejan el proceso de construcción de la propia carrera, ha sido objeto de menor número de investigaciones. De aquí se deriva parte de la novedad y la relevancia de nuestro estudio.

### ***Inteligencia emocional y desarrollo de la carrera***

En recientes revisiones comprensivas de la literatura sobre IE (e.g., Keefer et al., 2021), se expone cómo, durante las últimas décadas, la investigación ha demostrado de forma rotunda los efectos positivos que la IE tiene sobre un amplio espectro de variables relacionadas con el desarrollo personal, tales como la mejora de las relaciones sociales, tanto en niños como en jóvenes y en adultos, mejores

relaciones íntimas y familiares, mejor rendimiento académico, mejor toma de decisiones vocacionales, mejor desempeño laboral, y mejor bienestar general. En particular, la IE rasgo se ha reivindicado recientemente como un factor clave dentro del conjunto de fortalezas personales facilitadoras del desarrollo de la carrera y la adaptación, en ocasiones aglutinadas bajo el concepto más amplio de *capital psicológico* o también *autocapital positivo* (Da Costa et al., 2021; Di Fabio & Saklofske, 2021; Gutiérrez-Carrasco et al., 2021).

En el campo del desarrollo vocacional, Young et al., (1997) desarrollaron uno de los primeros modelos teóricos sobre el papel que la emoción juega en el desarrollo de la carrera, proponiendo que la gente con mayor IE muestra destrezas más adecuadas a la hora de construir sus carreras profesionales. Desde entonces, y ante la llamada de un mayor protagonismo de la IE en la orientación para la carrera (Brown et al., 2003; Hartung, 2011; Puffer, 2011), han ido apareciendo estudios que reclaman incorporar la IE en el campo de la orientación para la carrera. Por ejemplo, se ha comprobado que la IE rasgo está relacionada con la variable toma de decisiones vocacionales, de modo que mayor IE rasgo conduce a menores dificultades en la toma de decisiones, mayor autoeficacia en la toma de decisiones, y estilos de toma de decisiones más adaptativos (Coetzee & Harry, 2014; Di Fabio & Saklofske, 2014, 2021).

La investigación también ha permitido llegar a la conclusión de que la IE, entendida como IE capacidad, evaluada mediante el instrumento *Mayer, Salovey, y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002)*, muestra relaciones positivas con la IV (Puffer, 2011). En concreto, los resultados encontrados muestran que la facilitación de las emociones predice de forma positiva la IV. Según Puffer (2011), la facilitación de las emociones se corresponde con actividades que implican procesos de exploración y compromiso vinculados a la IV. Estos y otros hallazgos sugieren la conveniencia de seguir investigando en esta línea, en concreto, tal como afirma el propio Puffer (2011, p.146): «Es importante que se establezcan patrones consistentes entre inteligencia emocional y aspectos de desarrollo de la carrera como la personalidad vocacional, [...], y la identidad vocacional». Con todo, esta relación entre IE e IV se ha explorado únicamente a través de la operacionalización de la IE como capacidad cognitiva (i.e., Mayer et al., 2016), pero no mediante la operacionalización de la IE como IE rasgo de personalidad (i.e., Petrides et al., 2016).

Este estudio pretende buscar algunas respuestas a esta necesidad de investigación planteada, sugiriendo nuevas pautas para el desarrollo de la carrera entre estudiantes universitarios.

### ***Identidad vocacional***

Dentro de la investigación y práctica de la orientación para la carrera, la IV juega un papel muy importante como resultado esperado del proceso. Turner y

Lapan (2005, p. 420) han definido la IV en los siguientes términos: «La integración y cristalización de la energía, aptitudes y oportunidades de un individuo en un sentido consistente de unidad de sí mismo o sí misma y de adaptación al mundo laboral». En nuestra sociedad, la IV normalmente se ha considerado una importante tarea y adquisición por parte de los adolescentes y los jóvenes adultos, ya que está relacionada con una atracción experiencial y emocional hacia el mundo del trabajo (Porfeli et al., 2011). Las teorías del desarrollo, como la propuesta por Erikson (1959), reconocen el desarrollo de la IV como uno de los logros más desconcertantes, y a veces incluso incómodo, en la formación de la identidad general desde la adolescencia a la etapa adulta. El carácter de incomodidad se debe a que los adolescentes no siempre están dispuestos a emplear tiempo y energía en tomar decisiones adecuadas que les permitan configurar su futuro académico y profesional, a veces porque el propio sistema educativo no les facilita y estimula para llevar a cabo esta labor de exploración y construcción personal, la cual es absolutamente primordial bajo la perspectiva de las principales teorías de la orientación para la carrera basadas en el concepto de agencia y el diseño de vida (e.g., Krumboltz, 2011; Savickas & Savickas, 2019).

Aunque el concepto IV está relacionado con el de identidad de la carrera, no son exactamente iguales, pues este último tiene que ver más con la identidad derivada de forma directa de las experiencias y transiciones laborales (e.g., Guichard et al., 2012). En cualquier caso, algunos autores señalan la importancia de la identidad de la carrera en el progreso dentro de la trayectoria profesional, incluso de la satisfacción general en la vida (Di Fabio, 2014; Praskova et al., 2015). Desde un punto de vista constructivista, se ha señalado la dimensión social de esta variable (LaPointe, 2010), compartiendo conceptos incluidos en la TCC de Savickas, como los temas de vida (*life themes*), un concepto procedente de la Teoría del Desarrollo Vocacional (Super, 1951), y que supone que las personas tienden a implementar el concepto que tienen de sí mismas (autoconcepto) a través de sus preferencias ocupacionales, en línea con lo que Holland (1997) sugirió al reconocer las elecciones vocacionales como expresión de la propia personalidad.

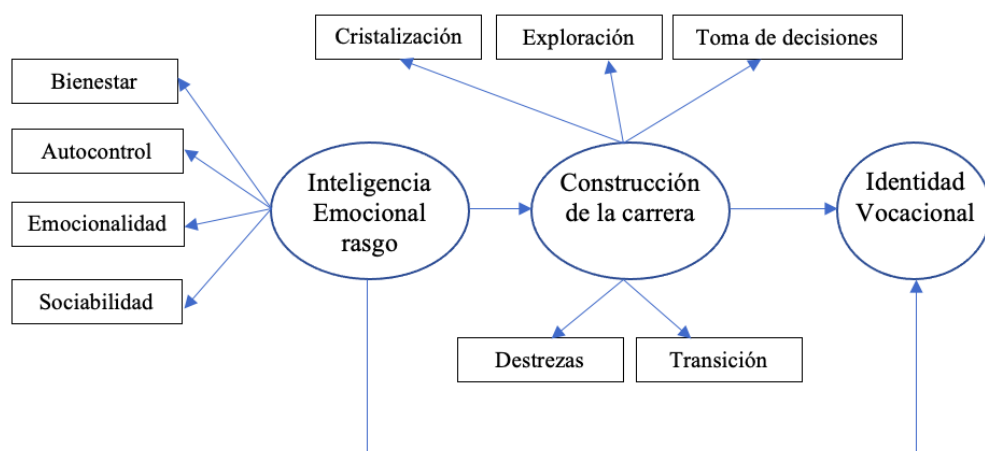
### **Modelo teórico que se pone a prueba**

En el marco teórico que se pone a prueba en este estudio se pretende comprobar el papel mediador de las respuestas de adaptación a la carrera (*adapting responses*), medidas a través del ICCE, en la influencia que la IE rasgo ejerce sobre la IV. Por tanto, esta última variable es a su vez el resultado del proceso de adaptación y la variable dependiente en el análisis de mediación propuesto.

Dentro del modelo teórico de cuatro dimensiones concebido por Savickas comentado previamente, lo que se pretende en nuestro estudio es poner a prueba

un modelo teórico de mediación de 3 pasos, donde podríamos considerar la IE rasgo como una medida de disposición a la adaptación (*adaptive readiness*), mientras que las medidas obtenidas a través del ICCE las podríamos considerar como respuestas de adaptación (*adapting responses*), finalizando el modelo con los resultados de adaptación (*adaptation results*), representados estos últimos por la IV. En la Figura 1 se puede apreciar la representación gráfica del modelo propuesto que se somete a comprobación empírica. El modelo representado es una adaptación propia de la propuesta teórica de Savickas (2005, 2013).

**Figura 1**  
*Modelo teórico de mediación*



### **Objetivos del presente estudio**

El objetivo de este trabajo es, por un lado, analizar las propiedades psicométricas del ICCE (SCCI, en sus siglas en inglés) (e.g., consistencia interna, validez factorial y validez convergente —relación con otras variables—) en una muestra y en un contexto diferente al habitual para aportar evidencia adicional sobre su generalizabilidad (Messick, 1995) y, por otro lado, poner a prueba un modelo novedoso de mediación de la construcción de la carrera (medida con el ICCE) entre la IE rasgo y la IV.

De acuerdo con esto, planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1). Los estudiantes con un mayor nivel de IE rasgo, presentarán un mayor nivel de IV.



Hipótesis 2 (H2). La relación establecida en la hipótesis anterior será modificada por el efecto mediador de las respuestas de adaptación a la carrera (ver Figura 1). Esta hipótesis plantea las siguientes relaciones:

Hipótesis 2a (H2a). Existe un efecto directo positivo desde la IE rasgo hacia la construcción de la carrera. Esto implica que los estudiantes con mayor nivel de IE rasgo muestran un mayor nivel de construcción de la carrera.

Hipótesis 2b (H2b). Existe un efecto directo positivo desde la construcción de la carrera hacia la IV. Esto quiere decir que los estudiantes con mayor nivel de construcción de la carrera muestran un mayor nivel de IV.

Hipótesis 2c (H2c). Existe un efecto positivo indirecto desde la IE rasgo hacia la IV. Esto significa que la IE mejora la IV de los estudiantes a través de la construcción de la carrera como variable mediadora.

## MÉTODO

### Muestra

Los participantes en el estudio fueron 590 estudiantes de universidad (64.8% mujeres, mostrando una proporción ligeramente superior al 56% de representación femenina promedio en las universidades españolas; presumiblemente esta diferencia se debe a la sobrerrepresentación femenina en nuestras submuestras procedentes de los Grados de Educación Infantil y de Psicología, donde las mujeres suelen alcanzar porcentajes entre el 92% y el 76%, respectivamente —Servicio Integrado de Información Universitaria, 2023-). La media de la edad fue de 21.66 años ( $DT = 4.24$ ). El estudio fue realizado con estudiantes procedentes de la Universidad de Valladolid, la Universitat Rovira i Virgili, la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Politécnica de Catalunya y en menor número también de otras del resto de España. Las carreras con más representación fueron Grado en Educación Infantil y Primaria (180 sujetos, lo que supone el 31%), 161 de Psicología (27%). También había estudiantes de ciencias de salud y de ingeniería, ya en menor porcentaje. En cuanto al curso de pertenencia, la distribución quedó del siguiente modo: en primer año, un 36.9%; en segundo había un 18%; tercero un 28.5%; en cuarto y nivel de máster, un 16.7%. Por último, la mayor parte de los estudiantes eran a tiempo completo, 71.5%, mientras que el resto, un 28.5%, hacían compatibles sus estudios con trabajos a tiempo parcial.

Los sujetos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, de conveniencia, y participaron a través de una encuesta *online*, mediante un enlace (*link*) proporcionado a los alumnos para que contestaran de forma voluntaria. El

anonimato y la confidencialidad se aseguraron durante todo el proceso que duró la recogida de datos de acuerdo con la normativa vigente en materia de investigación. A los sujetos también se les informó de los objetivos de la investigación y se les solicitó consentimiento informado.

## **Instrumentos**

### ***El Inventario de Construcción de la Carrera de los Estudiantes –ICCE– (Student Career Construction Inventory –SCCI–) Forma Investigación***

El SCCI evalúa la forma en que los estudiantes hacen frente a la tarea de construir sus carreras profesionales. Es importante subrayar que el instrumento evalúa conductas, no habilidades ni destrezas.

El instrumento consta de 25 ítems agrupados en las cinco dimensiones siguientes: cristalización del autoconcepto (e.g. «Descubriendo cuáles son mis intereses»), exploración ocupacional (e.g. «Leyendo sobre las ocupaciones»), toma de decisiones profesionales (e.g. «Planificando cómo acceder a la ocupación que haya elegido»), desarrollo de destrezas o instrumentación (e.g. «Preparándome para el empleo que más me gusta»), y transición del mundo académico al laboral (e.g. «Haciendo planes para mi búsqueda empleo»).

Los sujetos tienen que contestar a los ítems en una escala tipo Likert que va desde «no he realizado la conducta» (1=Todavía no he pensado mucho sobre eso), hasta «he realizado o completado esa conducta» (5=Ya he realizado eso). A medida que la puntuación obtenida sea más alta, más alto será el nivel de los individuos en el compromiso adquirido sobre las tareas para construir sus carreras. Investigaciones actuales han encontrado sólidos valores de consistencia interna, oscilando entre .85 y .93 (Savickas et al., 2018).

El proceso de adaptación española de la versión del SCC (ICCE), siguió las directrices para la adaptación de instrumentos (Zenisky & Hambleton, 2012), primero realizándose una traducción al español, y, posteriormente, mediante un traductor bilingüe independiente, se realizó la traducción inversa. Por último, se analizaron cada uno de los ítems originales y traducidos, y se consensuó entre los tres autores el contenido final del instrumento en su versión española para su utilización en el presente estudio.

### ***El cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form – TEIQue-SF-)***

Este instrumento fue inicialmente concebido y creado para obtener una puntuación global de la IE rasgo (Cooper & Petrides, 2010; Petrides, 2009).

Para el presente estudio se utilizó la forma abreviada, en su adaptación española (Pérez, 2003; Petrides, Gómez & Pérez-González, 2017), que comprende 30 ítems agrupados en cuatro factores: bienestar (e.g. «En general no encuentro la vida agradable»), autocontrol (e.g. «Me cuesta controlar mis emociones»), emocionalidad (e.g. «No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras»), y sociabilidad (e.g. «Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás»).

Los sujetos tienen que contestar a cada uno de los ítems en una escala tipo Likert de siete puntos que va desde 1 (*completamente en desacuerdo*) hasta 7 (*completamente de acuerdo*). Una puntuación alta en la escala indica altos niveles de IE rasgo.

Este instrumento se ha utilizado ampliamente en el contexto español en estudios tanto con muestra de estudiantes universitarios, como de docentes de distintos niveles educativos, de orientadores, e incluso con muestra clínica (e.g., Cejudo & Delgado, 2017; Laborde et al., 2016; Pérez-Díaz et al., 2022).

### Escala de Identidad Vocacional

La Escala de Identidad Vocacional es una de las tres escalas del instrumento de intervención y evaluación llamado «Mi Situación Vocacional» (*My Vocational Situation*; Holland et al., 1980). Esta escala en concreto ha mostrado sólidas propiedades psicométricas (Holland et al., 1993; Lucas et al., 1988), aunque se ha señalado que es una medida de compromiso con la carrera, y omite la parte de exploración de la carrera casi completamente (Porfeli et al., 2011); este dato no es importante en la presente investigación porque la puntuación que ofrece el instrumento es tomada como un resultado final de un proceso dinámico previo.

La escala consta de 18 ítems que se responden de modo «Verdadero» o «Falso» (e.g. «Necesito averiguar qué tipo de carrera debería seguir»). La investigación con esta escala ha ofrecido altos valores de fiabilidad, oscilando entre .86 y .89 (Leung et al., 1992).

El resultado ofrecido con esta escala provee una valoración de la IV de los individuos mediante la evaluación de la precisión y la estabilidad de las habilidades, intereses, y objetivos de carrera de las personas. Las puntuaciones deben ser invertidas a la hora de obtener la puntuación final; una vez hecho esto, un resultado alto conlleva una mayor IV lo que, a su vez, puede conducir a una adecuada toma de decisiones en el ámbito de la carrera. Se trata de una escala clásica que sigue siendo recurrente en la investigación en orientación para la carrera (e.g., De Abreu et al., 2022).

## Análisis de datos

Los estadísticos descriptivos, la fiabilidad (coeficientes  $\alpha$  de Cronbach) y las correlaciones de Pearson entre las medidas observadas se calcularon con el programa SPSS 22. Por otra parte, se utilizó el programa EQS 6.1 (Bentler 2006) para realizar los análisis factoriales confirmatorios (AFC) pertinentes con los que verificar la estructura factorial del ICCE, así como para estimar los modelos de ecuaciones estructurales con los que poner a prueba el modelo de mediación propuesto. En ambos casos, se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección robusta de Satorra-Bentler, ya que no se cumple el supuesto de normalidad multivariada (coeficiente multivariado de Mardia = 44.53) (Byrne, 2006; Finney & DiStefano, 2006).

La bondad de ajuste fue evaluada empleando las versiones robustas de los índices siguientes: a) Índices de carácter absoluto,  $\chi^2$ , proporción  $\chi^2/gl$ , y RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con un intervalo de confianza del 90%; b) Índices de carácter relativo, NNFI (*Non-normed fit index*) o TLI (*Tucker-Lewis Index*), y CFI (*Comparative Fit Index*) (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 1996), donde valores superiores a .90 para NNFI y CFI o inferiores a .08 en RMSEA se consideran un ajuste razonable (Byrne, 2001), aunque valores superiores a .95 para NNFI y CFI, y menores que .05 en RMSEA, son más deseables y considerados como un ajuste excelente (Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999). Asimismo, la proporción  $\chi^2/gl$  se considera apropiada si se sitúa entre los valores 2.00-5.00 (Hooper et al., 2008).

## RESULTADOS

La presentación de este apartado seguirá el siguiente orden: en primer lugar, presentamos las propiedades psicométricas del ICCE y, en segundo lugar, los análisis de mediación.

### Propiedades psicométricas del ICCE

Para la presentación de esta parte de resultados seguiremos la siguiente secuencia: en primer lugar, los resultados del análisis factorial, en segundo, los datos de fiabilidad y, por último, el análisis de correlaciones.

En cuanto al análisis factorial, Los modelos que se pusieron a prueba fueron los siguientes: Modelo de un Factor (M1), para ver si estamos hablando de una variable unidimensional; Modelo de Cinco Factores correlacionados (M2), que es la propuesta teórica; Modelo de segundo orden (M3), que contempla los 5

factores anteriores y un factor de orden superior, en este caso conceptualizado como «construcción de la carrera», que justificaría el uso de una puntuación global.

Los resultados correspondientes a los índices de bondad se muestran en la Tabla 1 y los pesos factoriales en la Tabla 2. Los resultados de los AFCs indican que el modelo unidimensional no es apropiado para describir el ICCE porque los valores de los índices de bondad no son aceptables ( $M_1$ : RMSEA=.094, CFI=.722, NNFI=.696 y  $_{SB}\chi^2/gl=6.238$ ). Sin embargo, el modelo de cinco factores correlacionados (M2) y el modelo de segundo orden (M3) sí ofrecen un buen ajuste, siendo este último ligeramente mejor (ver Tabla 1). Aunque el test estadístico de chi-cuadrado fue significativo (M3:  $_{SB}\chi^2(269) = 772.20, p < .001$ ), indicando falta de ajuste, este resultado es esperable por el gran tamaño de la muestra ( $N = 590$ ). Sin embargo, todos los índices indicaron un ajuste razonable de los datos (Jackson et al., 2009): RMSEA = .056; NNFI = .892; y CFI = .903 (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Índices de bondad de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)*

Modelos	$_{SB}\chi^2$	gl	$_{SB}\chi^2/gl$	NNFI	CFI	RMSEA	90% IC
M1. Un factor	1715.49**	275	6.238	.696	.722	.094	[.090, .099]
M2. Cinco factores	826.21**	265	3.118	.877	.892	.60	[.055, .065]
M3. Segundo orden	772.20**	269	2.871	.892	.903	.056	[.052, .061]

Nota. \*\* $p < .01$ ,  $_{SB}\chi^2$  = Satorra-Bentler chi-cuadrado, gl = grados de libertad, NNFI = Non-normed fit index, CFI = Comparative fit index, RMSEA = Root-mean-square error of approximation, and 90% IC = intervalo de confianza de RMSEA.

A continuación, en la Tabla 2, aparecen detallados los resultados correspondientes a la estructura factorial del instrumento ICCE, con los ítems que integran cada una de las cinco dimensiones y sus descriptivos correspondientes.

**Tabla 2**

*Inventario de Construcción de la Carrera para Estudiantes, versión española: Ítems, estadísticos descriptivos y pesos estandarizados.*

Dimensión	Ítem (indicadores de primer orden)	Media	DT	Peso
Cristalización	1. Formándome un esquema claro de mi personalidad	3.42	1.24	.59
	2. Reconociendo mis talentos y habilidades	3.60	1.09	.70
	3. Determinando los valores que son importantes para mí	3.99	0.98	.69
	4. Conociendo cómo me ve otra gente	3.27	1.10	.52
	5. Identificando a la gente como la que me gustaría ser	3.35	1.26	.34
	6. Descubriendo cuáles son mis intereses	4.02	0.94	.72
	7. Estableciendo objetivos para mí mismo/a Exploración	3.86	1.01	.69
	8. Entrevistando a gente que desempeña un empleo que me gusta	2.58	1.33	.54
	9. Discutiendo mi carrera con profesores y consejeros	2.64	1.33	.54
	10. Aprendiendo sobre diferentes tipos de empleos	2.99	1.24	.65
	11. Leyendo sobre ocupaciones	2.79	1.30	.64
	12. Investigando sobre ocupaciones que podrían ser apropiadas para mí	3.25	1.19	.66
	13. Trabajando en un empleo a tiempo parcial relacionado con mis intereses	2.62	1.47	.52
	14. Determinando la formación necesaria para los empleos que me interesan	3.45	1.16	.66
Toma de Decisiones para ganarme la vida	15. Decidiendo lo que realmente quiero hacer	3.90	1.12	.7
	16. Encontrando una línea de trabajo apropiada para mí	3.43	1.17	.81
	17. Seleccionando una ocupación que me satisfaga	3.68	1.18	.84
	18. Planificando cómo acceder a la ocupación que haya elegido	3.51	1.21	.81
	19. Reafirmandome en que hice una buena elección ocupacional	3.70	1.24	.62

Dimensión Ítem (indicadores de primer orden)		Media	DT	Peso
Destrezas	20. Desarrollando conocimiento o habilidades especiales que me ayudarán a conseguir el empleo que quiero	3.65	0.99	.75
	21. Encontrando oportunidades para conseguir la formación y experiencia que necesito	3.42	1.06	.75
	22. Comenzando la preparación que necesito para mi empleo preferido	3.61	1.13	.72
	23. Preparándome para el empleo que más me gusta	3.64	1.09	.75
	24. Haciendo planes para mi búsqueda empleo	3.07	1.23	.88
Transición	25. Consiguiendo un trabajo una vez acabe mi formación o entrenamiento	3.06	1.24	.70

Constructo (indicadores de segundo orden)		Media	DT	Peso
Construcción de la Carrera	1. Cristalización	3.64	0.73	.72
	2. Exploración	2.90	0.87	.77
	3. Toma de decisiones	3.64	0.97	.88
	4. Destrezas	3.58	0.89	.89
	5. Transición	3.06	1.11	.72

Nota: Todos los pesos son significativos al nivel de  $\alpha = 0.01$ .

Los estadísticos descriptivos, la fiabilidad (consistencia interna,  $\alpha$  de Cronbach) y las correlaciones de los instrumentos de medida, se muestran en la Tabla 3. La fiabilidad de las puntuaciones totales de los tres instrumentos de medida es satisfactoria (IE,  $\alpha=.84$ ; ICCE,  $\alpha=.92$ ; IV,  $\alpha=.82$ ), así como la consistencia interna de las dimensiones del ICCE, situándose entre .76 y .84. En cuanto a las correlaciones entre las variables observadas, todas fueron significativas y positivas, según predice el modelo teórico. La IE mostró correlaciones positivas con la construcción de la carrera ( $r = .37, p < .01$ ) y con sus cinco componentes: cristalización ( $r = .39, p < .01$ ), exploración ( $r = .22, p < .01$ ), toma de decisiones ( $r = .34, p < .01$ ), adquisición de destrezas ( $r = .28, p < .01$ ), y transición al mundo laboral ( $r = .21, p < .01$ ). Finalmente, la IE mostró correlaciones positivas con la IV ( $r = .43, p < .01$ ). Por otro lado, la puntuación global de construcción de la carrera, evaluada con el ICCE, mostró correlaciones significativas con la IV ( $r = .37, p < .01$ ). Los componentes del ICCE también mostraron correlaciones positivas con la IV, siendo el valor más bajo el de exploración ( $r = .16, p < .01$ ), y el más alto el de toma de decisiones ( $r = .41, p < .01$ ).

**Tabla 3**  
*Estadísticos descriptivos, fiabilidad (consistencia interna,  $\alpha$ ) y correlaciones entre variables*

	Inteligencia Emocional	ICCE	Cristalización	Exploración	Toma de Decisiones	Destrezas	Transición	Identidad Vocacional
Inteligencia Emocional								
ICCE	.37**							
- Cristalización	.39**	.76**						
- Exploración	.22**	.81**	.45**					
- Toma de decisiones	.34**	.84**	.54**	.55**				
- Destrezas	.28**	.80**	.51**	.53**	.68**			
- Transición	.21**	.67**	.38**	.50**	.51**	.52**		
Identidad Vocacional	.43**	.37**	.32**	.16**	.41**	.36**	.23**	
Media	4.87	3.38	3.64	3.64	3.58	3.06	4.75	
DT	0.66	0.69	0.73	0.87	0.97	0.89	1.11	0.95
$\alpha$ de Cronbach	.84	.92	.79	.80	.83	.84	.76	.82

*Nota.* ICCE = Inventario de Construcción de la Carrera de los Estudiantes. \*\*  $p < .01$



**Tabla 4**

*Índices de bondad de los modelos de mediación*

Modelos	$_{SB}\chi^2$	<i>gl</i>	$_{SB}\chi^2/_{gl}$	NNFI	CFI	RMSEA	90% CI	Var. IV
M1. Efecto total	28.29**	13	2.176	.975	.984	.045	[.022, .067]	30%
M2. Efecto indirecto	186.01**	52	3.577	.912	.931	.066	[.056, .076]	25.9%
M3. Efectos indirectos y directos	132.91**	51	2.606	.945	.958	.052	[.041, .063]	36.7%

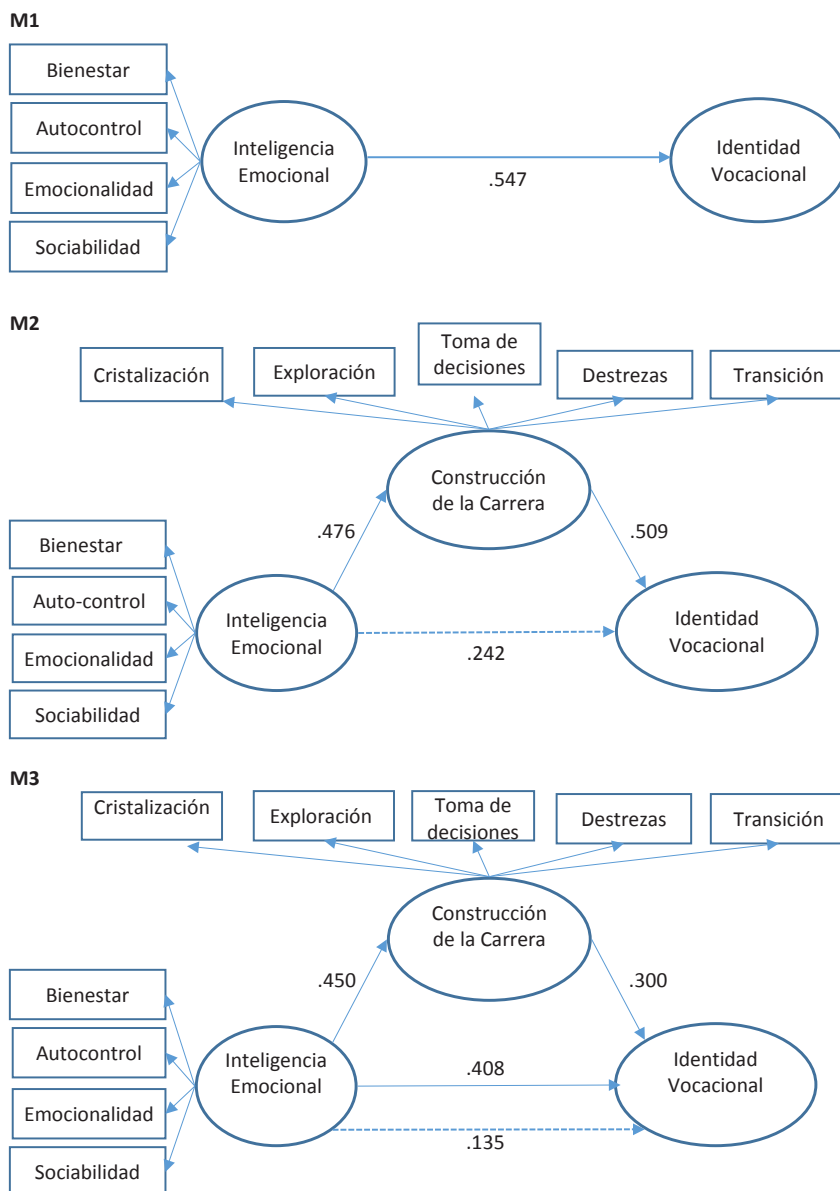
*Nota.* \*\* $p < .01$ ,  $_{SB}\chi^2$  = Satorra-Bentler's chi-cuadrado, *gl* = grados de libertad, NNFI = Non-normed fit index, CFI = Comparative fit index, RMSEA = Root-mean-square error of approximation, y 90% CI = intervalo de confianza de RMSEA; Var. IV = Varianza explicada de Identidad Vocacional.

### Análisis de mediación

Para probar la existencia de mediación total o parcial, se estima una secuencia de tres modelos, según el método de Holmbeck (1997), en los que las variables latentes están formadas por los indicadores observables siguientes: a) la variable independiente (**X**, *IE rasgo*) por las cuatro factores del TEIQue-SF (*bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad*), b) la variable mediadora (**M**, *construcción de la carrera*) por las cinco dimensiones del ICCE (*crystalización, exploración, toma de decisiones, destrezas y transición al mundo laboral*), y la variable dependiente (**Y**, *IV*), por tres grupos de seis ítems con similares índices de homogeneidad. El primero es el modelo de efecto total (M1:  $X \rightarrow Y$ ), el segundo es el modelo de efecto indirecto (M2:  $X \rightarrow M \rightarrow Y$ , cuando  $X \rightarrow Y$  es fijado a cero), y el tercero es el modelo de efectos directos e indirectos (M3:  $XM \rightarrow Y$ , cuando  $X \rightarrow Y$  se estima libremente). La relación de mediación tiene lugar cuando los tres pasos anteriores presentan un buen ajuste (aunque el modelo de efecto total no siempre es necesario (ver MacKinnon, 2008). La mediación total o completa se produce cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre los modelos 2 y 3, es decir, el efecto indirecto ( $X \rightarrow Y$ ) es estadísticamente significativo, pero el efecto directo ( $XY$ ) no lo es; dicho de otro modo, el efecto directo no aporta nada. La mediación parcial se da cuando hay diferencias entre los modelos 2 y 3, y los efectos directos e indirectos son estadísticamente significativos.

Los índices de bondad del análisis de mediación se muestran de forma resumida en la Tabla 4 para favorecer una visión general, se puede apreciar que todos los modelos presentan unos índices de bondad razonablemente buenos.

**Figura 2**  
Pasos en los modelos de mediación



Nota: M1. Modelo de efectos totales; M2. Modelo de efectos indirectos; M3. Modelo de efectos directos e indirectos; Línea discontinua: Efectos indirectos; Línea continua: Efectos directos. Los gráficos muestran los coeficientes estandarizados.

### **Modelo de mediación 1 (M1)**

En primer lugar, el modelo de efectos totales (ver la Figura 2, M1) presentó unos índices de ajuste muy buenos ( $_{SB}\chi^2(13) = 28.29$ ; NNFI = .975, CFI = .984, RMSEA = .045), en el que la IE rasgo explicó el 30% de la varianza de la IV con un coeficiente estandarizado de .547 ( $p < .001$ ).

### **Modelo de mediación 2 (M2)**

En segundo lugar, los índices de bondad de ajuste del modelo de efectos indirectos (ver Figura 2, M2) fueron aceptables ( $_{SB}\chi^2(52) = 186.01$ ; NNFI = .912, CFI = .931, RMSEA = .066). La IE rasgo predice la construcción de la carrera ( $\gamma = .476$ ,  $p < .001$ ), la construcción de la carrera, a su vez, predice la IV ( $\gamma = .509$ ,  $p < .001$ ), y, además, existe un efecto indirecto estadísticamente significativo entre la IE rasgo y la IV ( $\gamma = .242$ ,  $p < .001$ ). En este segundo modelo, la varianza explicada de la IV alcanzó un valor de 25.9%.

### **Modelo de mediación 3 (M3)**

En tercer lugar, cuando el efecto directo se incluye dentro del modelo (ver Figura 2, M3), el ajuste también es aceptable ( $_{SB}\chi^2(51) = 132.91$ ; NNFI = .945, CFI = .958, RMSEA = .052). La IE rasgo predice la construcción de la carrera ( $\gamma = .450$ ,  $p < .001$ ), la construcción de la carrera predice la IV ( $\gamma = .300$ ,  $p < .001$ ), y existe un efecto indirecto estadísticamente significativo entre la IE rasgo y la IV ( $\gamma = .135$ ,  $p < .001$ ). La varianza explicada de la IV alcanza un valor de 36.7%.

La diferencia entre M3 y M2 es estadísticamente significativa ( $_{SB}\chi^2$  diferencias escaladas = 44.53,  $gI = 1$ ,  $p < .001$ ). El efecto indirecto de la IE rasgo sobre la IV es significativa ( $\gamma = .135$ ,  $p < .001$ ), y también en el caso del efecto directo ( $\gamma = .408$ ,  $p < .001$ ). Estos valores significan que existe una mediación parcial dado que ambos efectos son estadísticamente significativos

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El primer objetivo de este trabajo era comprobar las propiedades psicométricas del ICCE, en concreto de fiabilidad, de validez factorial y de validez criterial. Los resultados encontrados en este estudio son favorables, lo cual nos lleva a afirmar que el instrumento se puede utilizar con muestras de estudiantes universitarios españoles similares a la utilizada en este estudio para la investigación y práctica de

la orientación para la carrera. El análisis factorial confirmatorio apoya la estructura de los cinco factores diferentes contemplados en el modelo teórico original: *cristalización, exploración, toma de decisiones, desarrollo de destrezas y transición al mundo laboral*, complementando los resultados de otros estudios previos (Savickas et al., 2018).

En cuanto a las hipótesis planteadas, se han cumplido las cuatro. El respaldo de la primera hipótesis (H1) supone una nueva evidencia empírica sobre la influencia que la IE tiene en el desarrollo vocacional de los estudiantes, en concreto sobre una variable tan importante y clásica como es la IV.

Por otro lado, la segunda hipótesis (H2) pretendía poner a prueba el efecto mediador de la construcción de la carrera, medida a través del ICCE. Esta hipótesis estaba desglosada en tres. Las dos primeras afirmaciones de esta H2 se han confirmado: Los resultados de este estudio corroboran la influencia directa que la IE ejerce sobre algunas variables vinculadas al desarrollo vocacional, en este caso sobre las respuestas de adaptación puestas de manifiesto en el proceso de construcción de la carrera (H2a). En segundo lugar, como era de esperar desde el modelo teórico, estas respuestas de adaptación tienen, a su vez, un efecto sobre la IV, una variable que conviene tener desarrollada por parte de los alumnos en la etapa universitaria (H2b).

Por último, en cuanto a la tercera hipótesis (H2c), podemos decir que, efectivamente, se confirma la presencia de un efecto indirecto desde la IE hacia la IV. No obstante, hay que tener en cuenta la presencia de un efecto directo desde la IE hacia la IV, lo cual significa que el efecto de la mediación es sólo parcial, tal como se ha comentado en el apartado de resultados. Quizás sucede porque la influencia de la IE sobre la IV está de algún modo mediada por el efecto de la construcción de la carrera. A efectos prácticos de intervenciones en la formación de las personas quiere decir que, si no se interviene, la propia IE desarrolla la IV, pero la presencia en el modelo de la construcción de la carrera es algo sobre lo que sí se puede intervenir de forma sistemática a través de programas y tiene su sentido. Por tanto, aunque la IE de las personas sigue siendo influyente y su desarrollo hay que incorporarlo a los programas de orientación, las actuaciones a través del desarrollo de las variables de la construcción de la carrera mejoran esa influencia.

Por tanto, nuestros resultados aportan nuevas evidencias sobre la relación existente entre la IE rasgo y dos variables muy importantes relacionadas con el desarrollo de la carrera, como son las habilidades para la construcción de la carrera y la IV. Además, se confirma el modelo teórico de mediación planteado que pretendía poner a prueba el papel mediador de las respuestas de adaptación entre la IE y la IV, algo que supone un apoyo empírico a los planteamientos de la TCC (Di Fabio, 2014; Savickas, 2005, 2013). Este modelo arroja nuevas pautas de actuación en el campo de la orientación vocacional, ya que confirma la importancia de llevar

a cabo intervenciones que incorporen la mejora de las respuestas de adaptación contempladas en el ICCE.

Principales aplicaciones educativas de este trabajo:

1. Elaboración de programas de intervención en educación superior que combinen IE y acciones específicas de construcción progresiva de la carrera. Cabe destacar que, por una parte, nuestros resultados revelan el protagonismo de estas dos variables en la construcción y definición de la IV en universitarios, y, por otra parte, la investigación previa ha demostrado que ambas variables son susceptibles de mejora mediante apropiadas intervenciones psicoeducativas (e.g., Di Fabio & Saklofske, 2021; Mattingly & Kraiger, 2019). Tales programas podrían promoverse, bien como intervenciones de orientación educativa en la universidad propiamente dichas, desde centros de orientación, información y empleo (COIE) (e.g., Sánchez et al., 2008), o bien integrarse en iniciativas más amplias de formación en competencias genéricas (e.g., Crespí & García-Ramos, 2021). Asimismo, estas propuestas serían también potencialmente adaptadas a niveles educativos preuniversitarios, en los que la inmadurez vocacional es presuntamente mayor y requiere de mayor ayuda de la orientación educativa.
2. Mejorar la toma de decisiones. Para una efectiva toma de decisiones conviene diseñar actividades que incluyan procesos en los que intervengan simultáneamente componentes racionales y también emocionales. Nuestros resultados, en línea con los de previos estudios como los de Di Fabio y Saklofske (2021), avalan la conveniencia de atender al componente emocional de la toma de decisiones que parece mejorar mediante la aplicación de la IE rasgo. Sorprendentemente, entre las teorías de la orientación para la carrera más célebres, apenas hay un reconocimiento expreso del papel de las emociones más que en los trabajos de Gati y colaboradores (Gati & Levin, 2014), operacionalizado a través del «Cuestionario de Dificultades para la toma de decisiones de la carrera, emocionales y relacionadas con la Personalidad» (*Emotional and Personality-Related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire*). En el futuro, sería interesante estudiar cómo se relacionan las puntuaciones en este instrumento con las puntuaciones en construcción de la carrera, en IE, o en IV, algo aún inexplorado en la literatura empírica. Un análisis comprehensivo de la IE y de las dificultades emocionales en la toma de decisiones de la carrera podría aportar información muy valiosa para optimizar los procesos de orientación para la carrera.
3. Estimular el sentido de agencia en la construcción, no solamente de la carrera sino también de la IV, primero, y de la identidad de carrera, después. Dado que nuestros resultados confirman la incidencia directa e indirecta de la IE sobre la IV, mediada por la construcción de la carrera, se justifica el asesoramiento

personal en la construcción de la propia identidad (vocacional y de carrera) mediante la toma de conciencia de las propias fortalezas y debilidades en IE y en construcción de la carrera.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, podemos indicar, en primer lugar, el carácter transversal de la investigación, lo cual supone un impedimento a la hora de extraer conclusiones de causalidad entre las variables. Por otra parte, aunque se han utilizado puntuaciones globales para las variables IE e IV, algunas subescalas mostraron niveles de fiabilidad mejorables.

Por otro lado, la muestra es no probabilística, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño y tiene un desbalance en su composición. Por supuesto esto no invalida el estudio, pero conlleva limitaciones que hay que tener en cuenta.

Otra limitación tiene que ver con la posibilidad de que algunos de estos constructos se comporten de forma distinta en estudiantes de carreras de tipo científico y técnico (STEM) con relación a los estudiantes de ciencias sociales y educación (que fueron la mayoría de los participantes). Futuras investigaciones y análisis adicionales pueden proporcionar robustez a esta limitación.

Finalmente, es importante señalar que, aunque suele ser habitual, en sentido laxo, utilizar correlaciones de Pearson con ítems tipo Likert en estos análisis, sería también oportuno usar correlaciones policóricas, dada la naturaleza ordinal, en sentido estricto, de este tipo de datos.

Investigaciones futuras podrían poner a prueba los resultados encontrados aquí con otras muestras de otros contextos, como por ejemplo la educación secundaria o distinto tipo de carreras, habida cuenta de que el perfil emocional parece diferir en función del área académica (Sánchez-Ruiz et al., 2010), en línea con los presupuestos de Holland (1997). Asimismo, también convendría extender la investigación a otros países y valorar la invarianza transcultural del modelo mediacional presentado y validado en esta investigación. Además, uno de los desafíos más excitantes para el futuro sería conseguir ratificar el modelo de cuatro pasos contemplado en la TCC: *predisposición a la adaptación, recursos para la adaptación, respuestas de adaptación y resultados de adaptación*. Los resultados de este estudio suponen un empuje hacia la identificación de variables que puedan demostrar el carácter secuencial o en cascada de este modelo teórico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6.1 for Windows. Structural equations program manual*. Multivariate Software, Inc.

- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment, 11*(4), 379-392. <https://doi.org/10.1177/10690727032558>
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing, 1*, 55-86. [https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4)
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming (2ª ed.)*. Erlbaum.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Educational Psychology, 23*(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Coetsee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 84*, 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment, 92*, 449-457. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Crespí, P., & García Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad: evaluación de un programa formativo. *Educación XX1, 24*(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- De Abreu, N., Kleyhans, R., & Nel, P. (2022). Vocational identity as a mediator in the relationship between mindfulness and career adaptability among graduates in the early career stage. *British Journal of Guidance & Counselling, 1*-11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2106549>
- Da Costa, M. G., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: a field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education, 19*(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Di Fabio, A. (2014). The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: valorize themselves in the life construction from youth to adulthood and late adulthood. En A. Di Fabio & J.-L. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: a festschrift for Jean Guichard* (pp. 157-168). Nova Science Publishers.
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences, 64*, 174-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>

- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and youth career readiness. En K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education. The Springer Series on Human Exceptionality* (pp. 353-375). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_13)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. International Universities Press.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing.
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x>
- Guichard, J., Pouyaud, J., De Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.004>
- Gutiérrez-Carrasco, J.-A., Topa, G., & Pérez-González, J.-C. (2021). Trait Emotional Intelligence and the six rings of positive self-capital for optimal performance and sustainability. En A. Di Fabio (Ed.), *Cross-cultural perspectives on well-being and sustainability in organizations* (pp. 69-93). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-86709-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86709-6_5)
- Hartung, P.J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 296-305. <https://doi.org/10.1177/1069072710395536>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation*. Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: a diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/106907279300100102>
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://bit.ly/3S4LkBn>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>



- Jackson, D. L., Gillaspay Jr., J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6-23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional intelligence in education. Integrating research with practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling, 48*(4), 156-158. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01101.x>
- Laborde, S., Allen, M. S., & Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short-and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality and Individual Differences, 101*, 232-235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.009>
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Leung, S. A., Conoley, C. W., Scheel, M. J., & Sonnenberg, R. T. (1992). An examination of the relation between vocational identity, consistency, and differentiation. *Journal of Vocational Behavior, 40*, 95-107. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(92\)90049-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(92)90049-6)
- Lucas, E. B., Gysbers, N. C., Buescher, K. L., & Heppner, P. P. (1988). My vocational situation: normative, psychometric, and comparative data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 20*(4), 162-170. <https://doi.org/10.1080/07481756.1988.12022867>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indices: a clarification of mathematical and empirical properties. En G. A. Marcoulides, & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: issues and techniques* (pp. 315-353). Erlbaum.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems, Inc.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Gómez Sánchez, T., Rebollo Quintela, N., & Peralbo Uzquiano, M. (2023). Recursos de carrera en estudiantes de educación superior: un estudio de métodos mixtos. *Educación XX1, 26*(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31544>

- Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: a two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences, 151*, Artículo 109446. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social, 1*(5), 278-283.
- Pérez-Díaz, P. A., Manrique-Millones, D., García-Gómez, M., Vásquez-Suyo, M. I., Millones-Rivalles, R., Fernández-Ríos, N., Pérez González, J.-C., & Petrides, K. V. (2022). Invariance of the Trait Emotional Intelligence construct across clinical populations and sociodemographic variables. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796057>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5)
- Petrides, K. V., Gómez, M. G., & Pérez-González, J.-C. (2017). Pathways into psychopathology: modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 24*(5), 1130-1141. <https://doi.org/10.1002/cpp.2079>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence, 34*, 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA form: psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 748-753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Career identity and the complex mediating relationships between career preparatory actions and career progress markers. *Journal of Vocational Behavior, 87*, 145-153. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.001>
- Puffer, K. A. (2011). Emotional intelligence as a salient predictor for collegians' career decision making. *Journal of Career Assessment, 19*, 130-150. <https://doi.org/10.1177/1069072710385545>
- Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. M., & Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios

- de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352. <https://bit.ly/3FkO7ir>
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C., & Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/00049530903312907>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2ª ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Savickas, M. L., & Savickas, S. (2019). A history of career counselling. En J. A. Athanassou, & H. N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 25–43). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_2)
- Servicio Integrado de Información Universitaria. (2023). EDUCABase. <https://bit.ly/3FmtXV3>
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: implementing self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2005). Promoting career development and aspirations in school-age youth. En S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 417–440). John Wiley.
- Young, R. A., Paselunikh, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02374.x>
- Zenisky, A. L., & Hambleton, R. K. (2012). Developing test score reports that work: the process and best practices for effective communication. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31(2), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00231.x>

