VOLUMEN 48
XXXI Verano De la Ciencia
ISSN 2395-9797
www.jovenesenlaciencia.ugto.mx

Habilidades socioemocionales y elección vocacional: estudio comparativo en estudiantes de nivel medio superior

Socioemotional skills and vocational choice: a comparative study in high school students

Claudia Erika Morales Hernández, Marcela del Rosario Franco Villafaña, Anamaría Lozano Vázquez, Sofía Morales Franco, Yuliana Margarita Teniente García
Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato, Colegio de Nivel Medio Superior, Universidad de Guanajuato.
ce.moraleshernandez@ugto.mx

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar las habilidades socioemocionales de estudiantes de nivel medio superior según su estatus de elección vocacional (elección definida frente a la indecisión o en proceso) al elegir su área terminal, con el fin de identificar los perfiles asociados a una mayor claridad vocacional y proponer acciones de orientación educativa. Se empleó un diseño transversal comparativo, no experimental y de enfoque mixto: se aplicó una encuesta de 34 reactivos tipo Likert y cuatro preguntas abiertas a 260 estudiantes ($\alpha = 0.958$); además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 estudiantes para complementar el análisis cuantitativo, el cual se evaluó mediante una rúbrica de cinco dimensiones socioemocionales. Los participantes con elección definida (71.9 %) superaron significativamente a los indecisos en regulación emocional y manejo del estrés ($p = 0.010$) y en exploración y claridad vocacional ($p < 0.001$), sin diferencias en autoconocimiento, relaciones interpersonales ni autoeficacia. Las entrevistas mostraron ventajas del grupo con elección definida en conciencia emocional, competencia social y competencias para la vida, junto con una marcada heterogeneidad individual; la familia es el principal factor protector y, a la vez, una fuente de presión. Las dudas emocionales prevalecieron sobre las informativas, aunque pocos estudiantes solicitaron explícitamente apoyo socioemocional. Se concluye que la claridad vocacional se asocia con una mejor gestión emocional ante la decisión, por lo que se proponen acciones de acompañamiento socioemocional integradas a la orientación vocacional para la elección del área terminal.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; elección vocacional; regulación emocional; educación media superior; orientación educativa.

Introducción

La transición hacia la elección de un área terminal constituye uno de los momentos más significativos de la trayectoria formativa de los estudiantes de educación media superior. En esta etapa, los jóvenes se enfrentan a la tarea de definir un rumbo académico y profesional que incidirá de manera importante en su futuro personal, social y laboral (Guerra Casillas *et al*., 2023; Murcia Rodríguez, 2026; Sánchez Reséndiz & Meléndez Juárez, 2023). La elección vocacional, sin embargo, ya no se entiende como un evento aislado, sino como un proceso continuo de construcción de identidad, influido por dimensiones afectivas, emocionales y relacionales que trascienden el mero procesamiento de información sobre carreras (Savickas, 2020). Desde la teoría de la madurez vocacional de Super (1955), este proceso se desarrolla precisamente en la etapa de exploración (de los 15 a los 24 años), cuando el adolescente requiere información suficiente y una planificación coherente con sus intereses y habilidades para consolidar su identidad vocacional y ocupacional (Guerra Casillas *et al*., 2024).

En este marco, las habilidades socioemocionales (HSE) han cobrado un papel central en la investigación educativa. Se entienden como el conjunto de recursos cognitivos, emocionales, conductuales y sociales que permiten a las personas reconocer y regular sus emociones, establecer vínculos interpersonales positivos, resolver conflictos de manera constructiva y adaptarse a las demandas del entorno (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2010; Caballo, 2007; Torres Hernández, 2025).

Modelos como el propuesto por CASEL (2023) identifican cinco dimensiones esenciales –autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable–, mientras que la clasificación clásica de Goldstein *et al*. (1989) distingue seis categorías de habilidades sociales que van

desde las más básicas hasta las de mayor complejidad, entre ellas las habilidades de planificación y de afrontamiento del estrés, particularmente relevantes para los procesos de proyección hacia el futuro. En una línea convergente, Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2010) proponen como componentes la consciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar, una estructura retomada en investigaciones recientes en el contexto educativo mexicano (Torres Hernández, 2025).

La literatura reciente ha documentado que estas competencias no son un complemento accesorio de la orientación vocacional, sino el sustrato sobre el cual se construyen elecciones auténticas y proyectos de vida con sentido. El autoconocimiento vocacional –entendido como la capacidad de evaluar realistamente intereses, valores y aptitudes en relación con distintos campos ocupacionales– se ha vinculado de manera consistente con una mayor claridad para estructurar trayectorias de vida sólidas y bien articuladas.

De igual forma, la autorregulación emocional favorece la persistencia en la búsqueda activa de información vocacional y una mejor tolerancia a la incertidumbre propia del proceso de elección, mientras que las habilidades sociales facilitan el acceso a redes de apoyo familiares, docentes y comunitarias que acompañan dicha construcción (Murcia Rodríguez, 2026).

La evidencia empírica respalda estas relaciones: en la población adolescente se ha documentado una asociación positiva y significativa entre la autorregulación emocional y las habilidades sociales, lo que indica que quienes gestionan mejor sus emociones tienden a interactuar y cooperar con mayor eficacia en el entorno escolar (Huishca Villa & Ruiz Rabasco, 2025). No obstante, la relación entre estos constructos no siempre es lineal: en estudiantes universitarios se ha reportado incluso un efecto negativo de la inteligencia emocional sobre las competencias profesionales percibidas, hallazgo que contradice buena parte de la literatura previa y abre nuevas líneas de indagación sobre la interacción entre las dimensiones intrapersonales e interpersonales del desarrollo (Sánchez Bolívar *et al*., 2025).

En México, este campo de estudio cobra especial relevancia. El perfil de egreso de la Educación Media Superior (EMS) incorpora explícitamente el ámbito de las habilidades socioemocionales y el proyecto de vida, y el Marco Curricular Común vigente reconoce los recursos socioemocionales como un componente formativo transversal (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin embargo, persisten brechas importantes: se ha señalado que cerca del 40 % de los empleadores considera que los jóvenes egresan sin las habilidades socioemocionales que demanda el mercado laboral (Observatorio de Políticas Educativas del IISUE-UNAM, 2025), y una evaluación con 405 estudiantes de nivel medio superior y superior del Instituto Politécnico Nacional encontró que competencias como la asertividad, la autoeficacia y la regulación emocional se asocian entre sí y tienden a fortalecerse con la edad, aunque su desarrollo no está garantizado sin procesos formativos intencionados (Huerta Cuervo *et al*., 2024). En el terreno vocacional, estudios con estudiantes de bachillerato tecnológico han evidenciado deficiencias formativas que inciden de forma significativa en las decisiones sobre el futuro académico y profesional (Guerra *et al*., 2023), y la validación de instrumentos en el contexto mexicano ha permitido identificar áreas de oportunidad –como la decisión irreflexiva y la incertidumbre sobre las propias habilidades– que influyen en las elecciones del estudiantado (Guerra Casillas *et al*., 2024).

Pese al creciente interés por ambos constructos, la mayoría de los estudios disponibles los ha abordado por separado o en poblaciones universitarias, mientras que la evidencia empírica que compare el nivel de habilidades socioemocionales entre estudiantes que ya han definido su elección vocacional y aquellos que permanecen en situación de indecisión sigue siendo escasa en el contexto nacional. Comprender estas diferencias permitiría identificar los recursos socioemocionales que distinguen a los y las estudiantes con mayor claridad vocacional y, con ello, diseñar estrategias de orientación educativa más pertinentes que integren la dimensión socioemocional, más allá de los enfoques instrumentales centrados únicamente en la aplicación de pruebas psicométricas (Guerra Casillas *et al*., 2024; Murcia Rodríguez, 2026).

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es comparar las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel medio superior según su estatus de elección vocacional –elección definida frente a indecisión o proceso de elección– al momento de elegir su área terminal, con la finalidad de identificar los perfiles socioemocionales asociados con una mayor claridad vocacional y, a partir de ellos, proponer acciones de orientación educativa que fortalezcan el acompañamiento del estudiantado en esta etapa decisiva de su trayectoria formativa.

Metodología

El estudio se basa en una investigación de tipo transversal comparativo, no experimental y de enfoque mixto. Se empleó un diseño mixto que integró una encuesta y entrevistas semiestructuradas para caracterizar las habilidades socioemocionales durante la elección del área terminal. A continuación, se describen los instrumentos empleados.

Instrumento 1: encuesta estructurada

Se diseñó y aplicó una encuesta en línea basada en los componentes de las habilidades socioemocionales propuestos por Torres Hernández (2025) y en la Encuesta de Salud Socioemocional (SEHS-S; Piqueras *et al.*, 2019), con adaptaciones realizadas para este trabajo. El instrumento está compuesto por 42 reactivos en total, organizados en tres bloques:

- Cuatro reactivos fueron de identificación y clasificación: género, edad, semestre y estatus de elección vocacional.
- Treinta y cuatro reactivos tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), organizados en cinco dimensiones: autoconocimiento y autoestima (6 reactivos), regulación emocional y manejo del estrés (6 reactivos), relaciones interpersonales y apoyo social (6 reactivos), autoeficacia académica y vocacional (6 reactivos) y exploración y claridad vocacional (10 reactivos).
- Cuatro fueron preguntas abiertas orientadas a profundizar en la experiencia subjetiva del estudiante en su proceso de elección vocacional: los factores que influyen en su decisión (pregunta 35), las dudas o dificultades que enfrenta (pregunta 36), el tipo de apoyo escolar que consideraría útil (pregunta 37) y cómo describe su estado emocional ante esta decisión (pregunta 38).

El instrumento se aplicó mediante un formulario en línea que tomó aproximadamente 8 minutos completar. La participación fue anónima, confidencial y voluntaria. La recolección de datos se realizó en mayo y junio de 2026. Las respuestas se recopilaron en una hoja de cálculo de Excel para su análisis estadístico.

La consistencia interna del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0.958$), lo que indica una confiabilidad excelente según George y Mallery (2003).

Análisis de las respuestas abiertas de la encuesta

Las respuestas a las cuatro preguntas abiertas se analizaron mediante un análisis de contenido temático. Para cada pregunta, se elaboró un esquema de categorías con definiciones conceptuales explícitas, elaborado por el equipo de investigación a partir de una primera lectura de las respuestas. Cada respuesta fue clasificada en una o más categorías según su contenido –algunos estudiantes mencionaron más de un tema en la misma respuesta– y, posteriormente, se calcularon las frecuencias y los porcentajes de cada categoría. Este procedimiento se aplicó de manera independiente a cada una de las cuatro preguntas, ya que cada una exploraba un aspecto distinto de la experiencia vocacional del estudiante.

Instrumento 2: entrevista semiestructurada

Se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, con una duración de 25 a 30 minutos por sesión, para profundizar en la vivencia subjetiva de los y las estudiantes respecto a sus emociones, relaciones y decisiones de futuro. El guion se organizó en torno a cinco dimensiones: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Cada entrevista comenzó con una fase de presentación y de confidencialidad y concluyó con un espacio para recoger la percepción del estudiante sobre la experiencia de la entrevista. Las sesiones se realizaron de manera presencial y fueron grabadas en audio, con la autorización de los participantes, para su transcripción y análisis posteriores. La información recolectada se analizó mediante una rúbrica de tres niveles (alto/desarrollado, medio/en desarrollo y bajo/inicial) para cada una de las cinco dimensiones evaluadas, con una escala de 1 a 3.

Con fines de confidencialidad, los nombres reales de las y los estudiantes entrevistados se sustituyeron por códigos (E01 a E15); la correspondencia entre el código y el nombre se mantiene de forma confidencial por el grupo de investigación.

Población y muestra

La población de interés fue la de estudiantes de cuarto semestre de nivel medio superior de la Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato. Para la encuesta, se trabajó con una muestra de 260 estudiantes seleccionados

aleatoriamente durante el semestre enero-junio de 2026. Para las entrevistas, se trabajó con una muestra intencional de 15 estudiantes, seleccionados según su estatus de elección vocacional: 9 con una elección definida y 6 en indecisión o en proceso de elección.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar). Para comparar a los y las estudiantes con elección definida frente a los y las estudiantes en indecisión o en proceso, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, aplicando la corrección de Welch cuando las varianzas entre grupos resultaron desiguales. Para comparar el porcentaje de acuerdo entre los grupos en los reactivos individuales, se utilizó la prueba de chi-cuadrado (χ^2). En todos los casos se consideró un nivel de significancia de 0.05. Las respuestas abiertas y las entrevistas se analizaron mediante un análisis de contenido temático y la rúbrica de tres niveles, respectivamente.

Resultados

Participaron 260 estudiantes de nivel medio superior de la Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato (edad promedio = 16.45 años, con un rango de 15 a 18 años). El 55.0 % de los participantes fueron mujeres, el 44.6 % hombres y el 0.4 % se identificó como no binario. La mayoría (83.8 %) se encontraba en cuarto semestre.

Respecto al estatus de elección vocacional, el 71.9 % de los y las estudiantes (n = 187) reportó tener una elección definida de su área terminal, mientras que el 28.1 % (n = 73) se encontraba indeciso o en proceso de decidir. Este segundo grupo se compone, a su vez, de estudiantes que “tienen opciones, pero aún no deciden” (14.2 %), “se sienten indecisos” (13.1 %) y “no han pensado lo suficiente en ello” (0.8 %). Esta clasificación permitió, posteriormente, comparar las habilidades socioemocionales según el nivel de claridad vocacional de cada estudiante.

El conjunto de 34 reactivos tipo Likert obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.958, por lo que el instrumento se considera adecuado para los análisis siguientes.

Comparación de las habilidades socioemocionales según el estatus de elección vocacional

Las diferencias entre ambos grupos se presentan en la Tabla 1, mientras que su representación gráfica se muestra en la Figura 1. La Tabla 1 presenta la comparación de las cinco dimensiones evaluadas entre ambos grupos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las cinco dimensiones: regulación emocional y manejo del estrés (t (136.95) = 2.62, p = 0.010) y exploración y claridad vocacional (t (141.35) = 5.55, p < 0.001). En contraste, no se encontraron diferencias significativas en el autoconocimiento y la autoestima, las relaciones interpersonales y el apoyo social, ni en la autoeficacia académica y vocacional (todas con p > 0.05).

Tabla 1. *Comparación de las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales según el estatus de elección vocacional.*

Dimensión	Elección definida (n=187) M(DE)	Indecisión/en proceso (n=73) M(DE)	*t*	gl	p
Autoconocimiento y autoestima	4.04 (0.95)	3.92 (0.88)	0.95	140.19	0.345
Regulación emocional y manejo del estrés	3.64 (0.72)	3.39 (0.69)	2.62	136.95	0.010*
Relaciones interpersonales y apoyo social	4.12 (0.84)	4.03 (0.62)	0.91	178.49	0.365
Autoeficacia académica y vocacional	4.21 (0.87)	4.02 (0.79)	1.69	143.58	0.093
Exploración y claridad vocacional	4.02 (0.64)	3.55 (0.60)	5.55	141.35	< 0.001*

*Nota. M = media; DE = desviación estándar, en una escala tipo Likert de 1 a 5. Las comparaciones se realizaron mediante la prueba t de Student para muestras independientes, con corrección de Welch para varianzas desiguales. n total = 260. *p < 0.05.*
Fuente: elaboración propia.

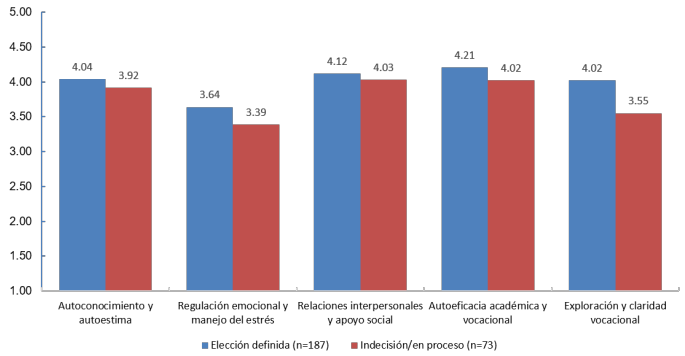

Figura 1. *Comparación de las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales según el estatus de elección vocacional. Las barras representan la puntuación media (en una escala de 1 a 5) obtenida por cada grupo en cada dimensión; el asterisco indica diferencias estadísticamente significativas (p < 0.05).*

Fuente: elaboración propia.

Para identificar qué reactivos específicos explican estas diferencias, se comparó el porcentaje de respuestas de acuerdo (4 y 5) entre los grupos. Los reactivos que presentaron las mayores diferencias porcentuales entre los grupos se muestran en la Tabla 2 y se ilustran en la Figura 2. Solo una de cada tres personas en indecisión (34.2 %) se siente emocionalmente preparada para elegir su área terminal, frente a casi ocho de cada diez (78.6 %) entre quienes ya decidieron.

Tabla 2. *Reactivos con mayor diferencia porcentual en el nivel de acuerdo entre estudiantes con elección definida e indecisos.*

Ítem	% Definida	% Indecisos	Diferencia (*pp*)	p
12. Preparación emocional para elegir área terminal	78.6	34.2	+44.4	< 0.001
29. Claridad sobre el área terminal al elegir*	87.2	43.8	+43.3	< 0.001
30. Confusión sobre el área a elegir	35.8	64.4	-28.6	< 0.001
33. Presión externa al elegir	42.2	65.8	-23.5	< 0.001
26. Conocimiento de requisitos de ingreso	82.4	58.9	+23.4	< 0.001
6. Seguridad en habilidades para el futuro profesional	73.3	52.1	+21.2	0.002

Nota. % de acuerdo = respuestas "de acuerdo" + "totalmente de acuerdo". pp = puntos porcentuales. El reactivo de claridad vocacional forma parte de la variable utilizada para definir los grupos, por lo que su diferencia es, en parte, esperada por diseño; se incluye como verificación de validez interna. Los reactivos de confusión y de presión externa están redactados en sentido inverso.
Fuente: elaboración propia

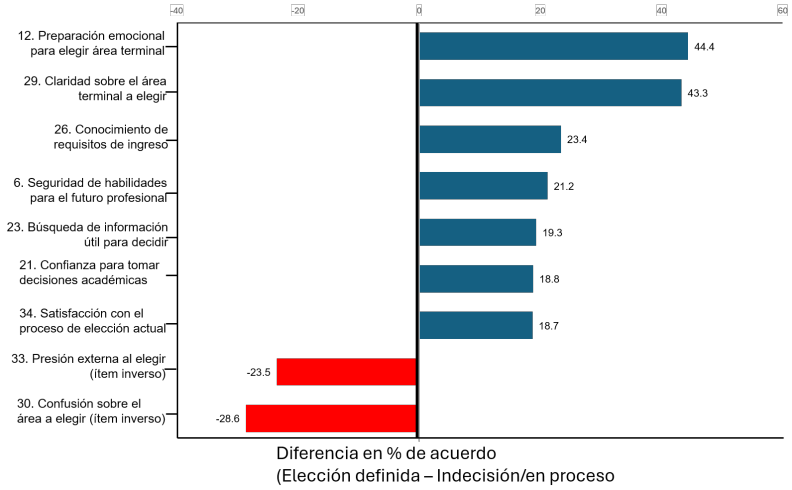

Figura 2. Reactivos con mayor diferencia porcentual entre estudiantes con elección definida e indecisos. Las barras a la derecha favorecen al grupo con elección definida; las barras a la izquierda (reactivos inversos) señalan una mayor dificultad entre los indecisos.

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas a las cuatro preguntas abiertas complementan los resultados cuantitativos al aportar información sobre las necesidades de orientación educativa, aunque estas respuestas no pudieron desagregarse por estatus de elección vocacional; aportan el contexto de necesidades que sustenta las acciones de orientación propuestas.

Factores que influyen en la elección vocacional. Los y las estudiantes identificaron principalmente factores de naturaleza personal: intereses (50.4 %), habilidades y aptitudes (30.0 %) y desarrollo personal (21.9 %). Los factores del entorno aparecieron con menor frecuencia: aspectos socioeconómicos (17.7 %) y familia (13.8 %). Los factores que influyen en la elección vocacional se resumen en la Tabla 3 y su distribución puede apreciarse en la Figura 3.

***Tabla 3**. Factores que influyen en la elección del área terminal (pregunta abierta 35, n=260).*

Categoría	n	%
Intereses	131	50.4
Habilidades y aptitudes	78	30.0
Desarrollo personal	57	21.9
Aspectos socioeconómicos	46	17.7
Familia	36	13.8
Oferta académica	12	4.6
Factores psicológicos	12	4.6
Influencia social	11	4.2

Nota. n = 260. Las categorías no son excluyentes. Se muestran las 8 categorías más frecuentes.
Fuente: elaboración propia.

VOLUMEN 48
XXXI Verano De la Ciencia
ISSN 2395-9797
www.jovenesenlaciencia.ugto.mx

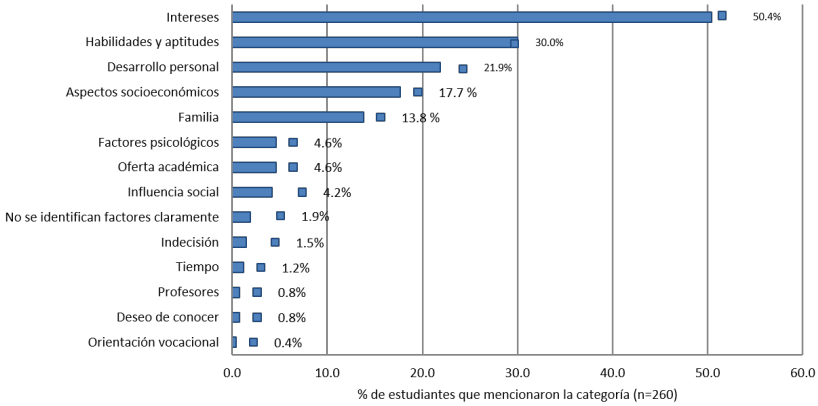

Figura 3. Distribución porcentual de los factores que influyen en la elección del área terminal (pregunta abierta 35, n = 260). Fuente: elaboración propia.

Dudas o dificultades para elegir. Predominaron las dudas emocionales y personales (37.5 %), por encima de las dudas de contenido informativo (carrera: 16.1 %; futuro laboral: 12.6 %). Las principales dudas manifestadas por los estudiantes se presentan en la Tabla 4 y la frecuencia de cada categoría se muestra en la Figura 4.

***Tabla 4**. Dudas o dificultades para elegir el área terminal (pregunta abierta 36, n=261).*

Categoría	n	%
Dudas emocionales y personales	98	37.5
Dudas sobre la carrera y su contenido	42	16.1
Certeza en la elección	41	15.7
Dudas sobre el futuro y capacidades personales	34	13.0
Dudas sobre futuro laboral y economía	33	12.6
Dudas sobre universidades y acceso	28	10.7
Respuestas ambiguas o fuera de tema	5	1.9

Nota. n = 261 respuestas válidas. Los porcentajes se calculan sobre el total de respondientes; dado que algunas respuestas fueron codificadas en más de una categoría, la suma de los porcentajes puede superar el 100 %.
Fuente: elaboración propia.

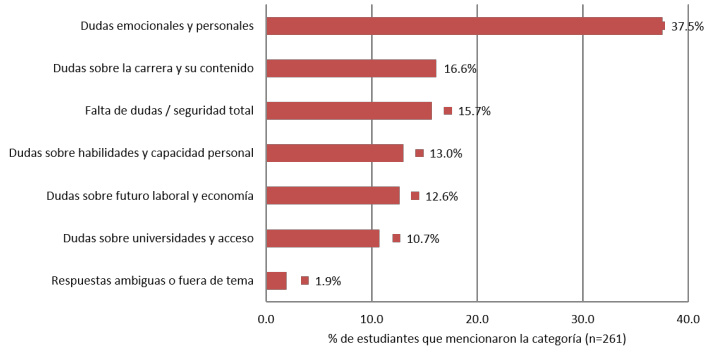

Figura 4. Distribución porcentual de las dudas o dificultades declaradas por los y las estudiantes (pregunta abierta 36, n = 261). Fuente: elaboración propia.

Apoyo escolar solicitado. La necesidad más mencionada fue información concreta sobre carreras y campo laboral (29.8 %); solo el 6.8 % solicitó apoyo psicológico o socioemocional de forma explícita. Los apoyos escolares solicitados por los participantes se describen en la Tabla 5 y se representan gráficamente en la Figura 5.

***Tabla 5**. Tipos de apoyo escolar solicitados por los y las estudiantes (pregunta abierta 37, n = 265).*

Categoría	n	%
Información sobre carreras y campo laboral	79	29.8
Considera suficiente el apoyo actual	47	17.7
Talleres, pruebas y actividades de autoconocimiento	38	14.3
Orientación vocacional y asesoría personalizada	31	11.7
Información sobre universidades y acceso a la educación	28	10.6
Respuestas ambiguas o fuera de tema	24	9.1
Apoyo psicológico y socioemocional	18	6.8

Nota. n = 265 respuestas válidas. Los porcentajes se calculan sobre el total de respondientes; dado que algunas respuestas fueron codificadas en más de una categoría, la suma de los porcentajes puede superar el 100 %.
Fuente: elaboración propia.

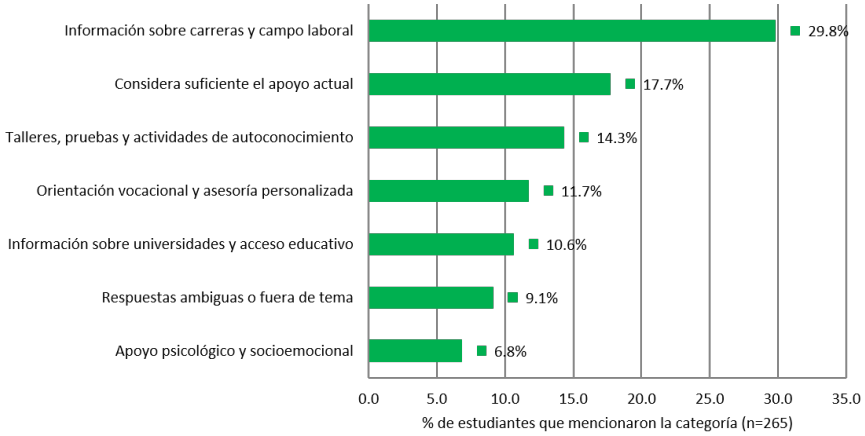

Figura 5. *Distribución porcentual del tipo de apoyo escolar solicitado (pregunta abierta 37, n = 265).*
Fuente: elaboración propia.

Estado emocional ante la decisión. Más de la mitad describió una experiencia predominantemente positiva (optimismo: 39.7 %; seguridad: 13.7 %), pero cerca de tres de cada diez describió su experiencia en términos negativos (ansiedad, estrés o indecisión). El estado emocional reportado por los estudiantes puede consultarse en la Tabla 6, mientras que la Figura 6 resume la distribución porcentual de las categorías identificadas.

Tabla 6*. Estado emocional declarado ante la decisión vocacional (pregunta abierta 38, n = 262).*

Categoría	n	%
Optimismo y bienestar general	102	39.7
Sentimientos encontrados	42	16.0
Seguridad y certeza	36	13.7
Ansiedad, miedo y nerviosismo	29	11.1
Estrés, presión y frustración	27	10.3
Indecisión y confusión	19	7.3
Respuestas atípicas	5	1.9

Nota. n = 262 respuestas válidas. Los porcentajes se calculan sobre el total de respondientes; dado que algunas respuestas fueron codificadas en más de una categoría, la suma de los porcentajes puede superar el 100 %.
Fuente: elaboración propia.

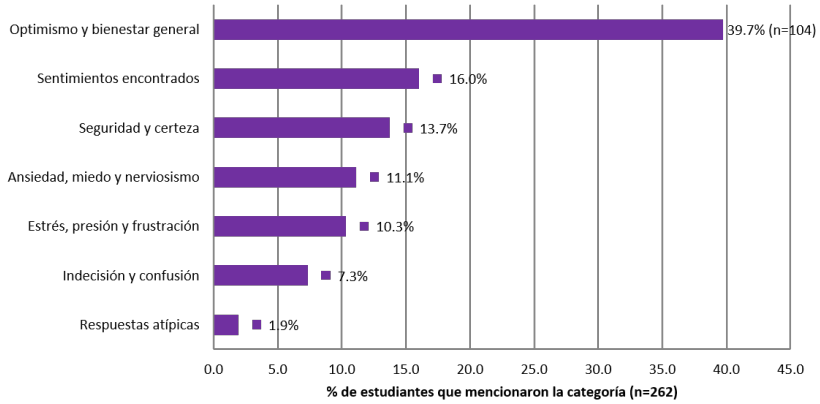

Figura 6. Distribución porcentual del estado emocional declarado por los y las estudiantes (pregunta abierta 38, n = 262). Fuente: elaboración propia.

Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Se cuenta con 15 entrevistas semiestructuradas analizables. Cada entrevista se evaluó mediante una rúbrica de cinco dimensiones; los nombres de las y los estudiantes fueron sustituidos por códigos (E01 a E15) por motivos de confidencialidad. Los resultados de las entrevistas semiestructuradas se presentan en la Tabla 7.

***Tabla 7**. Puntuación promedio por dimensión socioemocional para cada estudiante entrevistado (escala 1-3).*

Código	Área elegida	¿Ya sabía?	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Comp. para la vida
E01	CNE	Sí	3.00	3.00	3.00	2.67	3.00
E02	CNE	No	1.67	1.67	2.33	2.33	2.00
E03	HCS	Sí	2.00	2.00	1.67	1.67	2.00
E04	ING	No	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E05	ART	No	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E06	ECA	Sí	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E07	CNE	Sí	1.67	2.00	3.00	2.00	2.33
E08	CNE	No	2.33	2.67	2.67	2.33	2.67
E09	ECA	Sí	3.00	2.67	2.67	3.00	2.33
E10	CNE	Sí	3.00	2.67	2.67	2.67	2.00
E11	CNE	Sí	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E12	HCS	No	2.00	3.00	2.33	2.00	2.00
E13	CNE	Sí	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E14	ING	Sí	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
E15	ECA	No	2.00	2.67	2.33	2.00	2.00
M elección definida (n = 9)	—	Sí	2.74	2.70	2.78	2.67	2.63
M indecisión/en proceso (n = 6)	—	No	2.33	2.67	2.61	2.44	2.44

Nota. Escala de 1 a 3 (1 = inicial, 2 = en desarrollo, 3 = desarrollado); cada valor es el promedio de los tres indicadores de la dimensión. ¿Ya sabía? = contaba con una elección definida del área terminal; las siglas de la columna Área corresponden a las áreas terminales de la institución. CNE: ciencias naturales y exactas; ING: ingenierías; ECA: ciencias económico-administrativas; HCS: ciencias sociales y humanidades; ART: artes. M = media del grupo. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 7 muestran que el grupo entrevistado presentó, en general, un desarrollo socioemocional entre los niveles en desarrollo y desarrollado: las medias por dimensión oscilaron entre 2.56 (competencias para la vida y el bienestar) y 2.71 (autonomía emocional) en una escala de 1 a 3, y ningún estudiante se ubicó en el nivel inicial en ninguna dimensión. La regulación emocional (M = 2.69) y la autonomía emocional fueron las dimensiones con más estudiantes en el nivel desarrollado (12 y 11 de 15, respectivamente), mientras que la conciencia emocional, la competencia social y las competencias para la vida concentraron a más estudiantes en el nivel en desarrollo.

Al comparar según el estatus de elección vocacional, los nueve estudiantes con elección definida obtuvieron promedios más altos que los seis en indecisión o en proceso de conciencia emocional (2.74 frente a 2.33), competencia social (2.67 frente a 2.44), competencias para la vida y el bienestar (2.63 frente a 2.44) y autonomía emocional (2.78 frente a 2.61), con un promedio global de 2.70 frente a 2.50. En contraste, la regulación emocional resultó prácticamente equivalente entre ambos grupos (2.70 frente a 2.67), lo que contrasta con el hallazgo cuantitativo de la encuesta: en la vivencia narrada, los y las estudiantes indecisos también despliegan estrategias de afrontamiento y redes de apoyo, aunque con menor claridad para leer sus emociones y traducirlas en metas.

Un resultado relevante del análisis caso por caso es la heterogeneidad de los perfiles: dos estudiantes en indecisión (E04 y E05) alcanzaron la puntuación máxima en las cinco dimensiones, mientras que una estudiante con elección definida (E03) presentó el perfil más bajo del grupo (promedio de 1.87). Esto indica que la claridad vocacional no equivale mecánicamente a un mayor desarrollo socioemocional, ni la indecisión a un déficit generalizado, por lo que ambos constructos deben leerse como procesos relacionados pero distintos.

En el contenido de las entrevistas, la familia apareció como el principal factor protector durante el proceso de elección (mencionada por 13 de los 15 estudiantes), seguida de los recursos personales (7 casos) y de la escuela (3 casos); no obstante, en tres entrevistas la familia también figuró como fuente de presión explícita sobre determinadas carreras. A siete de los quince estudiantes les costó trabajo decidir, principalmente debido al conflicto entre sus intereses y las expectativas familiares o a estereotipos sobre el campo laboral. Las emociones narradas durante el proceso fueron ambivalentes –miedo, ansiedad, presión y frustración, junto con felicidad, seguridad, entusiasmo y tranquilidad–, lo cual converge con el estado emocional declarado en la pregunta abierta 38 de la encuesta.

Discusión

Se observaron diferencias significativas únicamente en la regulación emocional y el manejo del estrés, así como en la exploración y la claridad vocacional, mientras que no se identificaron diferencias en el autoconocimiento, las relaciones interpersonales ni la autoeficacia. Este patrón sugiere que la principal ventaja de quienes ya definieron su elección no radica en disponer de mayores recursos socioemocionales en general, sino en una mayor capacidad para gestionar las emociones asociadas a la toma de decisiones vocacionales.

La regulación emocional, como dimensión diferenciadora, puede explicarse desde distintas perspectivas. Una primera explicación es de carácter funcional: elegir el área terminal constituye una tarea de estrés decisional, caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro, por consecuencias percibidas como poco reversibles y por la evaluación de la familia y de los pares. De acuerdo con el modelo procesual de la regulación emocional propuesto por Gross & Ford (2024), estrategias como la reevaluación cognitiva permiten sostener la exploración a pesar del malestar, mientras que las estrategias evitativas conducen a posponer la tarea que genera ansiedad. En este marco, el estudiantado que regula mejor puede mantener la búsqueda activa de información y tolerar la incertidumbre hasta llegar a una decisión (Murcia Rodríguez, 2026), mientras que quienes regulan con dificultad tienden a aplazar la elección y el aplazamiento perpetúa la indecisión.

Desde una perspectiva complementaria, la dirección del efecto se invierte: tomar una decisión parece disminuir la carga emocional asociada al proceso. Los datos del propio estudio la respaldan: el 65.8 % de los indecisos reportó presión externa al elegir, frente al 42.2 % de quienes ya decidieron, y solo el 34.2 % de los indecisos se sintió emocionalmente preparado para la elección, frente al 78.6 % del grupo con elección definida. Dado el diseño transversal, no es posible determinar la direccionalidad. En conjunto, los resultados sugieren la existencia de un ciclo de refuerzo mutuo –virtuoso o vicioso– en el que regular facilita decidir, decidir reduce la presión y, a la inversa, la indecisión prolongada incrementa un malestar que dificulta aún más la decisión. Esta interpretación coincide con Parola & Marcionetti (2024), quienes mostraron que las dificultades de tipo

emocional constituyen el núcleo de los perfiles de indecisión más severos y que estas se intensifican a medida que se aproxima el momento de elegir.

La ausencia de diferencias en la autoeficacia merece una interpretación igualmente cuidadosa. Una primera razón es la especificidad del dominio medido: la encuesta evaluó la autoeficacia académica general –la confianza para cumplir con las tareas escolares–, no la autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales. La teoría de la autoeficacia establece que las creencias de capacidad son específicas de la tarea y no se transfieren automáticamente entre dominios (Bandura, 1997): sentirse capaz de aprobar las materias no equivale a sentirse capaz de elegir una trayectoria de vida. Es posible, por tanto, que una medida específica de autoeficacia decisional hubiera detectado diferencias que el instrumento general no captó, lo que constituye una hipótesis verificable para futuros estudios.

Otra posible explicación combina aspectos metodológicos y del desarrollo. Las medias de autoconocimiento, relaciones interpersonales y autoeficacia se ubicaron entre 4.02 y 4.21 sobre 5 en ambos grupos, un rango cercano al techo de la escala, lo que limita la varianza disponible para la diferenciación. Además, hacia el cuarto semestre, estos recursos generales se encuentran ampliamente distribuidos entre el estudiantado, en línea con la evidencia de que las competencias socioemocionales se fortalecen con la edad (Huerta Cuervo *et al*., 2024). En conjunto, estos resultados sugieren distinguir entre recursos distales –la base social y de autoconcepto que ambos grupos comparten– y recursos proximales –la regulación que la tarea de decidir exige movilizar–. Esta distinción también dialoga con la evidencia de que la relación entre las dimensiones intrapersonales y los resultados formativos no es lineal: Sánchez Bolívar *et al*. (2025) reportaron incluso un efecto negativo de la inteligencia emocional sobre las competencias profesionales percibidas en universitarios, lo que confirma que disponer de más recursos generales no se traduce mecánicamente en mejores resultados en tareas específicas.

Frente a la literatura previa, los hallazgos convergen y aportan matices propios. Convergen con Pellegrino *et al*. (2025), quienes encontraron que la autogestión y la resiliencia emocional se asocian con los recursos de adaptabilidad de carrera –control y confianza ante la transición– en estudiantes de bachillerato, y con Huishca Villa & Ruiz Rabasco (2025), quienes documentaron la asociación positiva entre la autorregulación y las habilidades sociales en adolescentes.

El aporte diferencial de este trabajo es triple. Primero, aporta evidencia mixta proveniente de una institución pública mexicana de nivel medio superior en el punto real de la decisión –la elección del área terminal–, cuando la mayor parte de la evidencia disponible proviene de poblaciones universitarias o de contextos europeos. Segundo, el componente cualitativo reveló matices que la encuesta por sí sola no habría mostrado: en la rúbrica de entrevistas, la regulación emocional resultó similar entre los grupos y la ventaja del grupo con elección definida se desplazó hacia la conciencia emocional y la claridad de metas; esta divergencia podría reflejar un efecto de deseabilidad social en el autorreporte o indicar que el estudiantado indeciso despliega estrategias de afrontamiento sin lograr traducirlas en metas claras. Tercero, el análisis, caso por caso, documentó que la indecisión no es un déficit uniforme –hubo indecisos con perfiles socioemocionales altos y decididos con perfiles socioemocionales bajos–, lo que respalda las aproximaciones centradas en la persona (Parola & Marcionetti, 2024) frente a los tratamientos homogéneos de la indecisión.

Dos hallazgos cualitativos completan el cuadro interpretativo. El primero es la dualidad de la familia, que opera simultáneamente como el principal factor protector –mencionada por 13 de los 15 entrevistados– y como fuente de presión explícita sobre determinadas carreras, ejercida por los abuelos y no directamente por los padres, en consonancia con el doble papel de las redes de apoyo descrito por Murcia Rodríguez (2026). El segundo es la brecha entre la necesidad sentida y la demanda expresada de acompañamiento: aunque las dudas emocionales y personales fueron la principal dificultad declarada (37.5 %), solo el 6.8 % de la muestra evaluada solicitó explícitamente apoyo socioemocional, y la demanda dominante fue información sobre carreras y el campo laboral (29.8 %). El componente emocional del proceso permanece, así, poco visible para los propios estudiantes, lo que probablemente también contribuye a que no sea el eje de los servicios de orientación educativa y/o psicológica individuales.

De estas interpretaciones se derivan implicaciones concretas para la orientación educativa y el desarrollo socioemocional. En primer lugar, conviene reordenar la secuencia de la orientación: si la regulación emocional es el recurso proximal de la decisión, su fortalecimiento debe ocurrir antes (desde el primer semestre) y durante la ventana de elección del área terminal –en el cuarto semestre–, y no como remedio posterior, sobre todo porque las dificultades se intensifican al acercarse el momento de elegir (Parola & Marcionetti, 2024). Además, la tutoría y la Unidad de Aprendizaje de Orientación Vocacional pueden incorporar contenidos específicos de reevaluación cognitiva, manejo del estrés y tolerancia a la incertidumbre aplicados al proceso de elección, en lugar de limitarse a la aplicación de pruebas psicométricas y a la mera entrega de información. Asimismo, dado

que la mayoría de quienes necesitan apoyo emocional no lo solicita, la detección debe ser proactiva y diferenciada según los perfiles y no reactiva ni uniforme. Por lo que el trabajo colaborativo entre el Departamento Psicopedagógico y los docentes de las Unidades de Aprendizaje de Tutorías y Orientación Vocacional es clave para este fin. Finalmente, el trabajo con las familias resulta indispensable para transformar la presión en acompañamiento. Estas acciones son, además, curricularmente viables: el Marco Curricular Común ya establece los recursos socioemocionales como componente transversal (SEP, 2022) y la elección del área terminal ofrece una oportunidad natural para desarrollarlos con sentido para el estudiante (Torres Hernández, 2025), en un contexto nacional que demanda con urgencia dicha formación (Observatorio de Políticas Educativas del IISUE-UNAM, 2025).

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos evidencia una convergencia general entre las fuentes, junto con una divergencia puntual –la regulación emocional– que, lejos de debilitar los hallazgos, ilustra el valor del enfoque mixto. Mientras la encuesta identificó diferencias significativas en la regulación emocional y la claridad vocacional entre estudiantes con elección definida e indecisos, las entrevistas permitieron comprender cómo dichas diferencias se manifiestan en las experiencias cotidianas de los participantes. Asimismo, las preguntas abiertas evidenciaron que las principales dificultades percibidas fueron de naturaleza emocional más que informativa, lo que refuerza la interpretación de que el acompañamiento socioemocional constituye un componente central de la orientación vocacional. En conjunto, la triangulación de ambas fuentes fortalece la validez de los hallazgos y proporciona una comprensión más amplia del proceso de elección del área terminal.

Los alcances de estas conclusiones deben leerse a la luz de las limitaciones del estudio. El diseño transversal impide establecer relaciones causales y dirimir la direccionalidad entre regulación y decisión; la procedencia de una sola institución restringe la generalización de los resultados; el autorreporte introduce riesgo de deseabilidad social, particularmente en las dimensiones emocionales; la medida de autoeficacia empleada fue de carácter académico general y pudo subestimar diferencias específicas de la tarea decisional; los grupos comparados fueron de tamaño desigual (187 frente a 73), lo que se mitigó con la corrección de Welch; la submuestra de entrevistas fue pequeña e intencional; y las respuestas abiertas no pudieron vincularse con el estatus de elección de cada participante.

Futuras investigaciones deberían adoptar seguimientos longitudinales del proceso de elección, incorporar una medida específica de autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales, identificar perfiles latentes de indecisión en muestras más amplias y evaluar experimentalmente el efecto de talleres de regulación emocional sobre la claridad vocacional.

Conclusión

Los y las estudiantes de nivel medio superior con una elección definida de su área terminal presentan mayor regulación emocional y manejo del estrés, así como mayor exploración y claridad vocacional que sus pares en indecisión; en el plano cualitativo, además, muestran mayor conciencia emocional, competencia social y competencias para la vida, sin diferencias en el autoconocimiento, las relaciones interpersonales ni la autoeficacia. El perfil asociado con mayor claridad vocacional se caracteriza, por tanto, no por más recursos socioemocionales generales, sino por una mejor gestión de las emociones frente a la decisión, en un proceso en el que la familia actúa a la vez como principal apoyo y como fuente de presión.

La heterogeneidad observada en las entrevistas –indecisos con perfiles socioemocionales altos y decididos con perfiles socioemocionales bajos– indica que la indecisión no debe considerarse un déficit uniforme. En consecuencia, los hallazgos respaldan la incorporación sistemática del acompañamiento socioemocional en los programas institucionales de orientación vocacional, como: talleres de manejo del estrés y de toma de decisiones, información oportuna sobre las áreas y sus campos laborales, involucramiento de las familias y detección temprana de estudiantes en indecisión, dado que la mayoría no solicita apoyo socioemocional, aunque lo necesita. Verificar el efecto de estas acciones mediante diseños longitudinales constituye la línea natural de continuidad de este trabajo.

Bibliografía

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman. https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n5/mode/2up

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2010). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.ª ed.). Siglo XXI.

CASEL. (2023). *CASEL guide to social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Martínez Roca.

Gross, J. J., & Ford, B. Q. (Eds.). (2024). *Handbook of emotion regulation* (3rd ed.). The Guilford Press.

Guerra Casillas, E. C., Del Cid García, C. J., & Boroel Cervantes, B. I. (2024). *Validación de una escala sobre madurez vocacional para estudiantes de educación media superior* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Villahermosa, Tabasco, México.

Guerra Casillas, E. C., Del Cid García, C. J., & Ramírez González, B. S. (2023). Evaluación de la madurez vocacional de estudiantes de bachillerato tecnológico en el noroeste de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14*, e1791. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1791

Huerta Cuervo, R., Ramírez Solís, M. E., & Vela Ibarra, C. A. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación Educativa, 24*(94), 36–56.

Huishca Villa, J. F., & Ruiz Rabasco, Y. W. (2025). Relación entre la autorregulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de educación básica superior. *Ciencia y Educación, 6*(11), 17–26.

Murcia Rodríguez, Q. Y. (2026). Socioemocionalidad en la orientación vocacional y el proyecto de vida en estudiantes de educación media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(1), 7391–7414. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22831

Observatorio de Políticas Educativas del IISUE-UNAM. (2025). *Educación media superior. Desarrollo y desafíos*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=1759

Parola, A., & Marcionetti, J. (2024). Profiles of career indecision: A person-centered approach with Italian late adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(5), 1437–1450. https://doi.org/10.3390/ejihpe14050095

Pellegrino, G., Feraco, T., Meneghetti, C., & Carretti, B. (2025). Ready for what's next? The associations between social, emotional, and behavioral skills and career adaptability in high school students. *Journal of Adolescence, 97*(5), 1200–1210. https://doi.org/10.1002/jad.12486

Piqueras, J. A., Rodríguez-Jiménez, T., Marzo, J. C., Rivera-Riquelme, M., Martínez-González, A. E., Falcó, R., & Furlong, M. J. (2019). Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S): A universal screening measure of social-emotional strengths for Spanish-speaking adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(24), 4982. https://doi.org/10.3390/ijerph16244982

Sánchez Bolívar, L., Escalante González, S., & Vázquez, L. M. (2025). Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario. *Educación XX1, 28*(2), 399–420. https://doi.org/10.5944/educxx1.42874

Sánchez Reséndiz, E., & Meléndez Juárez, A. E. (2023). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media y superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica, 13*(26), 26–39. https://doi.org/10.56342/recip.vol13.n26.2023.20

Savickas, M. L. (2020). *Career counseling* (2nd ed.). American Psychological Association.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Gobierno de México.

Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record, 57*(3), 151–162. https://doi.org/10.1177/016146815505700306

Torres Hernández, E. F. (2025). *Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación*. Universidad de Guanajuato. http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/13708Ora