



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

SOCIOEMOCIONALIDAD EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

**SOCIO-EMOTIONALITY IN VOCATIONAL GUIDANCE
AND LIFE PROJECT IN SECONDARY EDUCATION
STUDENTS**

Quely Yaneth Murcia Rodríguez
Estudiante Doctorado en Educación

Socioemocionalidad en orientación vocacional y proyecto de vida en estudiantes de educación media

Quely Yaneth Murcia Rodríguez¹

quelymurcia@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0008-1564-5895>

Estudiante Doctorado en Educación

Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Colombia

RESUMEN

El presente ensayo analiza el papel fundamental que desempeña la socioemocionalidad en los procesos de orientación vocacional y construcción de proyectos de vida en estudiantes de 10° y 11° grado. Con base en una revisión crítica de la literatura especializada reciente, se sostiene que ciertas competencias socioemocionales resultan clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales constituyen la base sobre la cual los jóvenes pueden tomar decisiones vocacionales significativas y alineadas con su identidad en construcción. Se examina cómo el autoconocimiento vocacional se correlaciona positivamente con la capacidad de estructurar proyectos de vida coherentes, y se discute el rol de la escuela, la familia y los docentes en el fomento de estas competencias. Asimismo, se abordan los desafíos que enfrenta la educación media para integrar la dimensión socioemocional en los programas de orientación vocacional más allá de enfoques puramente instrumentalistas. Se concluye que la orientación vocacional efectiva en el siglo XXI requiere necesariamente un enfoque integral que coloque el desarrollo socioemocional en el centro del proceso formativo, preparando a los estudiantes en la construcción de proyecto de vida con sentido y no solo para hacer un ejercicio de elección una carrera.

Palabras clave: socioemocionalidad; orientación vocacional; proyecto de vida; educación media; competencias socioemocionales; autoconocimiento; desarrollo adolescente.

¹ Autor principal

Correspondencia: quelymurcia@usantotomas.edu.co

Socio-emotionality in vocational guidance and life project in secondary education students

ABSTRACT

This essay analyzes the fundamental role of socio-emotionality in vocational guidance processes and life project construction in 10th and 11th grade students. Based on a critical review of recent specialized literature, it is argued that certain socio-emotional competencies are key: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills constitute the foundation upon which young people can make meaningful vocational decisions aligned with their developing identity. The essay examines how vocational self-knowledge positively correlates with the ability to structure coherent life projects, and discusses the role of schools, families, and teachers in fostering these competencies. Likewise, it addresses the challenges faced by secondary education in integrating the socio-emotional dimension into vocational guidance programs beyond purely instrumental approaches. It is concluded that effective vocational guidance in the 21st century necessarily requires a comprehensive approach that places socio-emotional development at the center of the formative process, Preparing students to build a meaningful life project, and not just to go through the exercise of choosing a career.

Keywords: socio-emotionality; vocational guidance; life project; secondary education; socio-emotional competencies; self-knowledge; adolescent development.

*Artículo recibido 02 enero 2026
Aceptado para publicación: 30 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

La transición de la educación media hacia la educación superior o al mundo laboral constituye uno de los momentos más definitorios en la trayectoria de vida de los jóvenes. Los estudiantes de 10° y 11° grado se enfrentan a la compleja tarea de definir un rumbo profesional que marcará, en gran medida, su futuro personal, social y económico (González & Pérez, 2022; Martínez-Clares & González-Lorente, 2021). Tradicionalmente, la orientación vocacional ha enfatizado la aplicación de pruebas psicométricas, la exploración de opciones ocupacionales y el suministro de información sobre carreras y mercado laboral (Álvarez-González & Bisquerra, 2022). Sin embargo, en las últimas décadas, las tendencias investigativas han evidenciado que los procesos de decisión vocacional están profundamente influenciados por dimensiones afectivas, emocionales y relacionales que trascienden el mero procesamiento cognitivo de información (López-Gómez et al., 2023; Savickas, 2020).

La urgencia del enfoque de competencias socioemocionales en el ámbito educativo ha abierto nuevas perspectivas para comprender cómo los jóvenes construyen sus trayectorias formativas y laborales (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2021). Se entiende por socioemocionalidad al conjunto de habilidades que facultan a las personas para reconocer y gestionar sus emociones, cultivar relaciones positivas, asumir decisiones responsables y enfrentar situaciones desafiantes; lo que nos revela que es un componente fundamental en la formación integral de los estudiantes (CASEL, 2023; Fernández-Berrocal & Extremera, 2022). En el contexto específico de la orientación vocacional, estas competencias no constituyen un aditamento superficial, sino el sustrato mismo sobre el cual se edifica la capacidad de proyectarse hacia el futuro con sentido y dirección (Gutiérrez-Crespo et al., 2023; Santana-Vega et al., 2022).

El objetivo de este ensayo consiste en examinar, desde una perspectiva crítica, la manera en que la socioemocionalidad incide en los procesos de orientación vocacional y en la elaboración de proyectos de vida de los estudiantes de educación media. Se sostiene como tesis central que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un prerequisite indispensable para que los jóvenes puedan realizar elecciones vocacionales auténticas y construir proyectos de vida significativos, en contraste con enfoques reduccionistas que conciben la orientación como un mero ejercicio de matching entre perfiles



ocupacionales y características individuales (Rodríguez-Moreno & Álvarez-González, 2023; Savickas & Savickas, 2019).

DESARROLLO

1. Fundamentos conceptuales: socioemocionalidad, orientación vocacional y proyecto de vida

1.1. Competencias socioemocionales: definición y dimensiones

En las últimas décadas, el estudio de las habilidades socioemocionales ha dado lugar a diversos desarrollos conceptuales. Entre los modelos más reconocidos a nivel internacional se encuentra el propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), organismo que distingue cinco dimensiones esenciales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de regularlas, la comprensión del otro, el establecimiento de vínculos interpersonales saludables y la adopción de elecciones conscientes y éticas (CASEL, 2023; Weissberg et al., 2023). Desde el campo educativo, diversos estudios contemporáneos respaldan la idea de que dichas capacidades no solo pueden desarrollarse pedagógicamente, sino que además inciden favorablemente en el desempeño académico, el clima escolar y el bienestar integral del alumnado (Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2022). Estudios longitudinales han evidenciado que la implementación de programas sistemáticos de aprendizaje socioemocional en contextos escolares produce mejoramiento continuo en indicadores clave de adaptación escolar y reducen significativamente tasas de ausentismo y deserción (Cipriano et al., 2023; Mahoney et al., 2021). Estos hallazgos resultan particularmente relevantes para la orientación vocacional, pues sugieren que el fortalecimiento de competencias socioemocionales crea condiciones favorables para que los estudiantes puedan involucrarse activamente en la exploración y planificación de su futuro (Solberg et al., 2025; Tanaka et al., 2024).

En el contexto latinoamericano, diversos autores han adaptado estos marcos a las realidades regionales. D'Angelo (2022) enfatiza que las competencias socioemocionales adquieren matices particulares en contextos de vulnerabilidad social, donde la resiliencia y la capacidad de afrontamiento adquieren relevancia especial. Por su parte, Moreno y colaboradores (2023) han documentado cómo las condiciones estructurales de desigualdad en América Latina impactan el desarrollo socioemocional de los adolescentes, planteando desafíos específicos para los programas de orientación.



1.2. Orientación vocacional: más allá del paradigma de matching

La orientación vocacional ha evolucionado desde modelos iniciales centrados en el ajuste entre características individuales y requisitos ocupacionales, el paradigma de matching propuesto por Parsons a principios del siglo XX hacia enfoques más comprehensivos que reconocen la naturaleza dinámica, contextual y biográfica de las decisiones vocacionales (Savickas, 2020; Watson & McMahon, 2022). Las teorías del desarrollo de carrera, particularmente los trabajos de Super y Savickas, han enfatizado que la elección vocacional es un proceso continuo de construcción de identidad que se despliega a lo largo de toda la vida (Hartung, 2021; Savickas & Savickas, 2019).

En esta perspectiva, el autoconocimiento vocacional emerge como un componente central. Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024) conceptualizan el autoconocimiento vocacional como la capacidad de la persona para evaluar realistamente sus características, intereses, valores y habilidades en relación con diferentes campos ocupacionales. Este autoconocimiento no se limita a la identificación de preferencias superficiales, sino que implica una comprensión profunda de las propias motivaciones, fortalezas y áreas de desarrollo, así como de cómo estas se articulan con las demandas y posibilidades del entorno (Hernández-Nodarse, 2023; Lent & Brown, 2020).

Investigaciones contemporáneas han ampliado esta comprensión incorporando perspectivas narrativas y constructivistas. Según Maree (2021), la orientación vocacional contemporánea debe ayudar a los estudiantes a construir narrativas de vida que integren sus experiencias pasadas, su presente y sus aspiraciones futuras, en un proceso que denomina "construcción de vida" (life design). Este enfoque resuena particularmente con la incorporación de la dimensión socioemocional, pues las emociones y relaciones constituyen elementos centrales de las narrativas personales (Nota et al., 2022; Rossier, 2023).

1.3. Proyecto de vida: integración de sentido y dirección

El concepto de proyecto de vida ha cobrado creciente relevancia en el discurso educativo contemporáneo (D'Angelo, 2022; Martínez-Hernández & García-González, 2025). Se entiende como el conjunto de metas que una persona establece para su vida personal, educativa y profesional, así como las estrategias y caminos que prevé para alcanzarlas (Chagas, 2025; Solberg et al., 2025). Sin embargo, el proyecto de vida trasciende la mera planificación racional de objetivos; implica una dimensión existencial profunda



relacionada con la búsqueda de sentido y la construcción de una identidad narrativa que integre pasado, presente y futuro (Achterberg et al., 2025; García-Moreno & Sánchez-Miguel, 2023).

En años recientes, diversas investigaciones han confirmado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el nivel de claridad vocacional que poseen los estudiantes de secundaria y su facultad para delinear un proyecto de vida sólido. Un caso ilustrativo es el trabajo de Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024), quienes, al analizar una muestra de adolescentes peruanos, reportaron un coeficiente de Spearman de 0.555 ($p = 0.003$) entre ambas dimensiones. Este hallazgo sugiere que, a mayor comprensión de sus propias inclinaciones profesionales, los jóvenes logran articular trayectorias de vida con mayor sentido y nivel de estructuración. Hallazgos similares han sido reportados en contextos mexicanos (González-Ramírez & López-Juárez, 2023), colombianos (Rodríguez-Burgos & Martínez-Santana, 2024) y españoles (Santana-Vega et al., 2022).

Diversos organismos internacionales han puesto de relieve la necesidad de integrar el proyecto de vida como un componente transversal en la formación secundaria. Es el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que en un informe publicado en 2023 subraya la relevancia de incorporar esta dimensión en los diseños curriculares de la región, con el fin de fortalecer la orientación educativa y el desarrollo personal de los jóvenes, reconociendo que los jóvenes iberoamericanos enfrentan desafíos particulares en la construcción de sus trayectorias debido a contextos de desigualdad, violencia y precariedad laboral. En esta línea, el estudio de Chagas (2025) sobre la implementación del componente "Proyecto de Vida" en el Nuevo Bachillerato brasileño documenta tanto avances como tensiones en este proceso.

2. Socioemocionalidad y decisiones vocacionales: ejes de articulación

2.1. Autoconocimiento como base de la elección auténtica

La autoconciencia; primera de las dimensiones del aprendizaje socioemocional constituye el fundamento sobre el cual se edifica cualquier proceso de orientación vocacional genuino (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2021; CASEL, 2023). El autoconocimiento vocacional implica el reconocimiento de las propias emociones, valores, intereses y aptitudes, para llegar a comprender cómo estos elementos se relacionan con las opciones formativas y laborales disponibles (Hernández-Nodarse, 2023; Romaní Pillpe & Macedo Inca, 2024).



La evidencia empírica respalda esta vinculación. El estudio de Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024) identificó correlaciones significativas entre el conocimiento personal y el autoconocimiento vocacional ($Rho = 0.92$), así como entre el conocimiento personal y la claridad en el proyecto de vida ($Rho = 0.72$). Estos hallazgos sugieren que cuanto mayor es el conocimiento que los estudiantes tienen de sí mismos, de sus emociones, fortalezas, limitaciones y valores, mejor pueden discernir aquellas opciones vocacionales que verdaderamente resuenan con su identidad en construcción (Lent & Brown, 2020; Savickas, 2020).

Desde una perspectiva del desarrollo, la adolescencia tardía, momento en el que se encuentran los estudiantes de 10° y 11° grado es una fase crítica para la consolidación de la identidad (Erikson, 1968/2021). Investigaciones contemporáneas han refinado esta comprensión, mostrando que la exploración identitaria en el ámbito vocacional está íntimamente ligada al desarrollo emocional (Crocetti et al., 2022; Meeus, 2023). Los adolescentes que han desarrollado mayor claridad en su identidad personal presentan menores niveles de ansiedad vocacional y mayor satisfacción con sus elecciones (Porfeli & Lee, 2022).

2.2. Autorregulación emocional en momentos de decisión

Los procesos de elección vocacional están invariablemente acompañados de emociones complejas: ansiedad ante lo desconocido, temor al fracaso, presión familiar y social, incertidumbre sobre el futuro (Gutiérrez-Crespo et al., 2023; Martínez-Clares & González-Lorente, 2021). La autorregulación emocional definida como la capacidad para manejar adecuadamente las emociones y regular los impulsos, resulta crucial para que los estudiantes puedan navegar estas experiencias sin que el componente afectivo paralice o distorsione su capacidad de decisión (Fernández-Berrocal & Extremera, 2022; Gross, 2023).

Diversos estudios enmarcados en la psicología educativa han puesto de manifiesto que aquellos estudiantes que logran regular sus emociones de manera más efectiva tienden a evitar con menor frecuencia las actividades vinculadas a la exploración vocacional y sostienen con mayor constancia la búsqueda de información útil para sus elecciones futuras (López-Gómez et al., 2023; Tanaka et al., 2024). De igual forma, la tolerancia ante la frustración y el adecuado afrontamiento del estrés que genera



la incertidumbre propia de la elección profesional constituyen variables que predicen de manera significativa la solidez de las decisiones adoptadas (Nota et al., 2022; Rossier, 2023).

El estudio de Gutiérrez-Crespo y colaboradores (2023) con adolescentes españoles encontró que la inteligencia emocional; particularmente el autoconocimiento vocacional y la regulación de emociones negativas, predecía significativamente la madurez vocacional, incluso por encima de variables cognitivas y académicas. Este hallazgo subraya la importancia de incorporar explícitamente el entrenamiento en regulación emocional en los programas de orientación.

2.3. Habilidades para la interacción social y construcción de redes de apoyo

La construcción de un proyecto de vida no ocurre en el vacío; se desarrolla en interacción con otros: familia, pares, docentes, orientadores y profesionales de diversos campos (Álvarez-González & Bisquerra, 2022; Santana-Vega et al., 2022). Las habilidades sociales entendidas como el conjunto de destrezas que posibilitan a las personas entablar y conservar vínculos saludables, expresarse con claridad, actuar colaborativamente, resolver desacuerdos y solicitar apoyo en momentos de dificultad. Estas capacidades resultan determinantes para acceder a fuentes de conocimiento, recibir acompañamiento y consolidar los soportes relacionales que favorecen la inserción en la vida adulta (Goldstein et al., 2022; Monjas, 2023).

La influencia familiar en las decisiones vocacionales ha sido ampliamente documentada. Investigaciones recientes muestran que la comunicación familiar y el apoyo parental percibido predicen significativamente la exploración vocacional y la claridad en las metas profesionales (Whiston & Keller, 2022; Wong & Yuen, 2023). Específicamente en contextos latinoamericanos, el estudio de González-Ramírez y López-Juárez (2023) encontró que el apoyo familiar y la comunicación abierta con los padres se correlacionaban positivamente con la elaboración de proyectos de vida en adolescentes mexicanos. Los programas de orientación vocacional que incorporan explícitamente el desarrollo de habilidades sociales han evidenciado resultados superiores en relación a la satisfacción de los estudiantes con sus decisiones y menor incidencia de cambios de carrera durante los primeros años de educación superior (Solberg et al., 2025; Tanaka et al., 2024). La capacidad para buscar activamente consejo, articular las propias inquietudes y recibir retroalimentación constructiva depende en gran medida de estas competencias relacionales.



2.4. Elecciones conscientes: integración de razón y emoción

La quinta dimensión propuesta por el marco de CASEL, denominada decisión responsable, alude a la facultad de elegir alternativas constructivas y respetuosas en lo que respecta a la conducta individual y a los vínculos con otros. Esta competencia implica sopesar criterios éticos, aspectos vinculados a la seguridad, pautas sociales, un análisis realista de las implicaciones de cada opción, así como el impacto de las decisiones en el bienestar propio y colectivo (CASEL, 2023; Weissberg et al., 2023).

En el ámbito vocacional, esta competencia se observa en la habilidad de los estudiantes para evaluar diferentes opciones considerando no solo sus preferencias inmediatas, sino también las implicaciones a mediano y largo plazo de sus elecciones, así como el impacto de estas en su entorno familiar y social (Lent & Brown, 2020; Rodríguez-Moreno & Álvarez-González, 2023). La investigación de Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024) encontró correlaciones significativas entre la voluntad de sentido y la libertad de elección ($Rho = 0.947$), así como entre la libertad de elección y la voluntad de responsabilidad ($Rho = 0.797$), evidenciando que la capacidad de elegir responsablemente está íntimamente ligada a la búsqueda de significado y a la disposición para hacerse cargo de las consecuencias de las decisiones personales.

Desde una perspectiva de la psicología positiva, cuando los jóvenes deciden su futuro profesional con madurez y responsabilidad, tienden a experimentar mayor plenitud y equilibrio en sus trayectorias vitales. (Seligman, 2022). Las personas que toman decisiones alineadas con sus valores y que consideran el impacto en otros reportan mayores niveles de satisfacción vital y menor arrepentimiento de sus elecciones (Sheldon et al., 2023).

3. El rol de la escuela como espacio para el cultivo de habilidades socioemocionales que facilitan la orientación vocacional

3.1. Currículo y proyecto de vida

La integración del proyecto de vida en las mallas curriculares de los sistemas educativos de América Latina refleja un reconocimiento creciente de la importancia de preparar a los estudiantes no solo académica sino existencialmente para su futuro (OEI, 2023; UNESCO, 2022). En Brasil, por ejemplo, la implementación del Nuevo Bachillerato introdujo el componente curricular "Proyecto de Vida",



generando debates sobre su conceptualización y abordaje pedagógico (Chagas, 2025; Achterberg et al., 2025).

Investigaciones recientes han revelado que los docentes enfrentan desafíos significativos en la implementación de estos componentes, incluyendo la falta de elementos teóricos y metodológicos para abordar adecuadamente la construcción de proyectos de vida con los estudiantes (Martínez-Hernández & García-González, 2025; Achterberg et al., 2025). Un estudio realizado en una escuela secundaria pública identificó que, ante la ausencia de marcos de referencia sólidos, los docentes desarrollan visiones particulares sobre el proyecto de vida que pueden ser predominantemente operativas, humanistas, o sistémicas y sociales, reflejando la multidimensionalidad de este constructo y la necesidad de formación específica para los educadores (Martínez-Hernández & García-González, 2025).

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2023) ha desarrollado lineamientos para la incorporación del proyecto de vida en el currículo de educación media superior, enfatizando su articulación con el desarrollo socioemocional. Experiencias similares se han implementado en Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023), Chile (MINEDUC, 2024) y Perú (MINEDU, 2023), con resultados diversos que evidencian tanto avances como resistencias y desafíos de implementación.

3.2. Programas estructurados de aprendizaje socioemocional

La evidencia internacional respalda la el buen impacto de programas estructurados de aprendizaje socioemocional para fortalecer las competencias que subyacen a la orientación vocacional (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022). El programa SEL-8Career, implementado con estudiantes de primer año de secundaria en Japón, demostró mejoras significativas en competencias sociales y adaptación al aprendizaje, así como reducción de tasas de ausentismo y deserción escolar (Japanese School Psychology Association, 2025; Tanaka et al., 2024).

En el contexto asiático, iniciativas recientes han integrado explícitamente el aprendizaje socioemocional con la preparación para la transición al mundo laboral. Entre 2025 y 2026, una iniciativa educativa desplegada en 68 instituciones técnicas de Taiwán implementó una metodología estructurada para integrar cinco competencias socioemocionales: la autoconciencia, autorregulación, empatía social, destrezas interpersonales y elección reflexiva en la preparación de los estudiantes para su inserción



laboral. El proyecto se sustentó en un trabajo colaborativo entre docentes de diversas disciplinas, quienes diseñaron experiencias formativas situadas en contextos ocupacionales auténticos (Ministerio de Educación de Taiwán, 2026).

En Europa, el programa "LifeComp" desarrollado por la Comisión Europea (2023) ha establecido un marco de competencias personales, sociales y de aprendizaje que incluye dimensiones directamente relevantes para la orientación vocacional. Experiencias en España (Repetto et al., 2023), Italia (Nota et al., 2022) y Portugal (Gonçalves et al., 2024) han adaptado estos marcos a contextos específicos, demostrando la viabilidad de intervenciones sistemáticas.

En Estados Unidos, el proyecto "Empowering Students to Plan for Their Futures" desarrollado por la Universidad de Boston ha implementado programas de orientación vocacional con fuerte énfasis en competencias socioemocionales, documentando mejoras significativas en la preparación de los estudiantes para la transición postsecundaria (Solberg et al., 2025).

3.3. Formación docente y acompañamiento

La efectividad de cualquier iniciativa orientada a fortalecer la socioemocionalidad y la orientación vocacional depende críticamente de la preparación de los docentes y orientadores (Álvarez-González & Bisquerra, 2022; Martínez-Hernández & García-González, 2025). No se trata simplemente de agregar contenidos sobre proyecto de vida al currículo, sino de transformar las prácticas pedagógicas para que estas competencias sean cultivadas de manera transversal en la experiencia escolar cotidiana.

La investigación sobre prácticas docentes en educación secundaria ha evidenciado que los profesores requieren no solo conocimientos conceptuales sobre el proyecto de vida, sino también metodologías y herramientas que les permitan acompañar a los estudiantes en este proceso sin caer en enfoques prescriptivos o paternalistas (Achterberg et al., 2025; Martínez-Hernández & García-González, 2025).

Un acompañamiento verdaderamente significativo requiere la generación de ámbitos propicios para el intercambio y la introspección, en los cuales los jóvenes tengan la oportunidad de examinar sus afectos, principios y anhelos en un clima de confianza y consideración mutua (Rogers, 2023; Van Manen, 2022).

Diversas investigaciones recientes advierten que la preparación del profesorado en Latinoamérica evidencia carencias considerables en materia de educación socioafectiva y asesoramiento vocacional (UNESCO, 2023; Vaillant, 2024). Esta situación pone de relieve la urgencia de reforzar la capacitación



permanente y el apoyo pedagógico a los educadores en ejercicio, además de impulsar una revisión de los planes de estudio de formación inicial que permita integrar dichos componentes.

3.4. Familia y comunidad como agentes corresponsables

La orientación vocacional y el desarrollo socioemocional no son responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas; la familia y la comunidad juegan un rol fundamental (Whiston & Keller, 2022; Wong & Yuen, 2023). Investigaciones recientes han documentado la influencia decisiva de las expectativas parentales, el clima familiar y las oportunidades comunitarias en las aspiraciones y decisiones vocacionales de los jóvenes (González-Ramírez & López-Juárez, 2023; Santana-Vega et al., 2022).

En contextos de vulnerabilidad social, la familia y la comunidad adquieren roles de relevancia particular. El estudio de Moreno y colaboradores (2023) en barrios marginales de Colombia encontró que, a pesar de las limitaciones estructurales, las redes comunitarias y el apoyo familiar constituían factores protectores que permitían a los adolescentes construir proyectos de vida esperanzadores. Experiencias de orientación vocacional con enfoque comunitario en Brasil (Chagas, 2025) y Argentina (D'Angelo, 2022) han documentado estrategias innovadoras para involucrar a la comunidad en el acompañamiento a los jóvenes.

4. Desafíos y tensiones en la integración de lo socioemocional

4.1. Tensión entre enfoques instrumentalistas y humanistas

Uno de los desafíos más significativos en la integración de la socioemocionalidad en la orientación vocacional es la tensión entre enfoques instrumentalistas que conciben las competencias socioemocionales como herramientas para aumentar la empleabilidad y el rendimiento y enfoques humanistas; que enfatizan el desarrollo integral y la realización personal como fines en sí mismos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2021; Gutiérrez-Crespo et al., 2023).

El riesgo de una apropiación puramente instrumental de la socioemocionalidad es reducirla a un conjunto de habilidades que los estudiantes deben exhibir para ser "empleables", desconociendo su dimensión profunda vinculada a la construcción de identidad, la búsqueda de sentido y el florecimiento humano (Ecclestone & Hayes, 2022; Saltman, 2023). La investigación sobre la implementación del componente de Proyecto de Vida en Brasil ha identificado esta tensión como central en las prácticas



docentes, revelando que los profesores oscilan entre concepciones operativas centradas en la planificación de metas y visiones más humanistas preocupadas por el desarrollo integral de los estudiantes (Chagas, 2025; Martínez-Hernández & García-González, 2025).

Críticos contemporáneos han señalado que el énfasis en competencias socioemocionales puede convertirse en una nueva forma de gubernamentalidad neoliberal que responsabiliza a los individuos de su éxito o fracaso, desatendiendo las condiciones estructurales que limitan las oportunidades (Brown, 2023; Rose, 2022). Esta crítica invita a mantener una vigilancia epistemológica sobre los usos y apropiaciones de estos enfoques.

4.2. Equidad y diversidad en el ámbito socioemocional

Las habilidades socioemocionales no se desarrollan de manera homogénea en todos los estudiantes; están profundamente influenciadas por factores sociales, culturales y económicos (Moreno et al., 2023; UNESCO, 2022). Los estudiantes de contextos vulnerables pueden enfrentar mayores desafíos en el desarrollo de estas competencias debido a experiencias de adversidad acumulada, menor acceso a experiencias enriquecedoras y menor disponibilidad de modelos y redes de apoyo (Cicchetti, 2023; Masten, 2022).

Esta realidad plantea el desafío de diseñar intervenciones que consideren la diferencia como premisa fundamental y que no reproduzcan o profundicen brechas existentes (UNESCO, 2023). La orientación vocacional con enfoque socioemocional debe ser particularmente sensible a las realidades diversas de los estudiantes, evitando imponer un modelo único de desarrollo o de "proyecto de vida exitoso" que no considere las condiciones concretas en las que los jóvenes construyen sus trayectorias (D'Angelo, 2022; hooks, 2022).

Investigaciones con perspectiva intercultural han puesto de relieve que las formas de expresar y desarrollar las habilidades socioafectivas varían considerablemente según el contexto cultural en el que se inscriben (Markus & Kitayama, 2022; Trommsdorff, 2023). Esta constatación interpela directamente la necesidad de ajustar los referentes teóricos y las intervenciones educativas a las especificidades de cada entorno, con el fin de evitar la reproducción acrítica de enfoques occidentales pretendidamente universales.



4.3. Evaluación y seguimiento

La evaluación de competencias socioemocionales y su impacto en la orientación vocacional constituye otro desafío relevante (Abrahams et al., 2023; Soland et al., 2023). A diferencia de los conocimientos académicos, que pueden ser evaluados mediante pruebas estandarizadas, las competencias socioemocionales requieren aproximaciones metodológicas más complejas que capturen su naturaleza dinámica y contextual (Duckworth & Yeager, 2022; McKown, 2023).

La investigación reciente ha avanzado en el desarrollo de instrumentos para evaluar autoconocimiento vocacional y proyecto de vida. El estudio de Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024) utilizó cuestionarios validados de 30 y 26 ítems respectivamente para medir estas variables en estudiantes de secundaria, demostrando la viabilidad de aproximaciones cuantitativas rigurosas en este campo. No obstante, se requiere complementar estas aproximaciones con metodologías cualitativas que permitan comprender en profundidad los procesos subjetivos involucrados en la construcción de proyectos de vida (Maree, 2021; Savickas, 2020).

Enfoques mixtos que combinan cuestionarios estandarizados, entrevistas narrativas, portafolios y observación han mostrado particular utilidad para capturar la complejidad del desarrollo socioemocional y vocacional (Creswell & Clark, 2023; Yoshikawa et al., 2023).

DISCUSIÓN

La evidencia revisada en este ensayo sustenta la tesis de que la socioemocionalidad constituye un eje fundamental para una orientación vocacional efectiva y una construcción auténtica de proyectos de vida en estudiantes de educación media. Las competencias socioemocionales no son un complemento accesorio a los procesos de orientación, sino el sustrato mismo sobre el cual estos pueden desarrollarse de manera significativa (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2021; Gutiérrez-Crespo et al., 2023).

El estudio de Romaní Pillpe y Macedo Inca (2024) proporciona evidencia empírica sólida de la correlación entre autoconocimiento vocacional y proyecto de vida, así como de las interconexiones entre diversas dimensiones de la experiencia humana: conocimiento personal, voluntad de sentido, libertad de elección, responsabilidad; que confluyen en la capacidad de los jóvenes para proyectarse hacia el futuro. Estos hallazgos subrayan la necesidad de superar enfoques fragmentados que separan la



dimensión cognitiva de la afectiva, lo personal de lo social, la elección vocacional de la construcción de identidad (Savickas, 2020; Watson & McMahon, 2022).

La puesta en marcha de iniciativas sistemáticas orientadas al desarrollo de competencias socioafectivas en contextos escolares ha demostrado su potencial para fortalecer las competencias que subyacen a la orientación vocacional (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022). Experiencias internacionales como SEL-8Career en Japón (Japanese School Psychology Association, 2025; Tanaka et al., 2024) o las iniciativas de integración de SEL en escuelas técnicas en Taiwán (Ministerio de Educación de Taiwán, 2026) ofrecen lecciones valiosas sobre cómo diseñar intervenciones sistemáticas que articulen desarrollo socioemocional y preparación para la transición al mundo adulto.

Sin embargo, la integración efectiva de lo socioemocional en la orientación vocacional enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos significativos. El déficit en la formación inicial y continua de los maestros respecto a estas temáticas (Martínez-Hernández & García-González, 2025; Vaillant, 2024), la tensión entre enfoques instrumentalistas y humanistas (Ecclestone & Hayes, 2022; Saltman, 2023), y las desigualdades en las condiciones de desarrollo socioemocional de los estudiantes (Moreno et al., 2023; UNESCO, 2023) son obstáculos que requieren atención prioritaria.

La experiencia brasileña con la implementación del componente curricular "Proyecto de Vida" en el Nuevo Bachillerato ilustra tanto las potencialidades como las dificultades de institucionalizar estos enfoques (Chagas, 2025; Achterberg et al., 2025). Investigaciones recientes destacan la importancia de conectar teoría y práctica, valorar las habilidades socioemocionales y desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a las realidades locales de los estudiantes (Martínez-Hernández & García-González, 2025).

Una orientación vocacional integral requiere, además, Visibilizar la función de la familia y el entorno comunitario como actores con responsabilidad compartida (Whiston & Keller, 2022; Wong & Yuen, 2023). Las intervenciones que involucran a las familias y aprovechan los recursos comunitarios muestran resultados superiores en términos de sostenibilidad y pertinencia cultural (González-Ramírez & López-Juárez, 2023; Santana-Vega et al., 2022).

Desde una perspectiva de política educativa, se requiere avanzar en marcos normativos que reconozcan la centralidad del desarrollo socioemocional y la orientación vocacional en la formación integral (OEI,



2023; UNESCO, 2022). Esto implica no solo declaraciones de principios, sino asignación de recursos, formación docente, desarrollo curricular y mecanismos de seguimiento y evaluación.

CONCLUSIONES

La orientación vocacional en estudiantes de educación media enfrenta el desafío de preparar a los jóvenes para construir un proyecto de vida con sentido en un contexto de creciente complejidad e incertidumbre y no solo quedarse con el asesoramiento de elección de carrera (González & Pérez, 2022; Martínez-Clares & González-Lorente, 2021). Este ensayo ha argumentado que la socioemocionalidad constituye un eje fundamental para abordar este desafío, proporcionando las bases sobre las cuales los estudiantes pueden desarrollar autoconocimiento auténtico, tomar decisiones responsables y proyectarse hacia el futuro de manera significativa.

La evidencia revisada permite concluir que:

En primer término, los hallazgos disponibles indican una relación estadísticamente significativa de carácter positivo entre el nivel de conocimiento que los estudiantes de secundaria poseen acerca de su propia vocación y su facultad para delinear trayectorias de vida sólidas y bien articuladas. Quienes logran un mayor discernimiento respecto de sus intereses, principios y aptitudes profesionales tienden a configurar planes existenciales más complejos y provistos de sentido (Romaní Pillpe & Macedo Inca, 2024; González-Ramírez & López-Juárez, 2023; Rodríguez-Burgos & Martínez-Santana, 2024).

En segundo lugar, Las habilidades del ámbito socioafectivo especialmente el conocimiento de sí mismo, el manejo de las propias emociones, la capacidad para relacionarse con otros y la facultad de elegir con conciencia, resultan componentes inseparables de los procesos de acompañamiento para la elección profesional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2021; CASEL, 2023). El desarrollo de estas competencias debe ser intencionalmente cultivado en los programas de orientación, no asumido como un subproducto automático de la maduración o la exposición a información ocupacional (Gutiérrez-Crespo et al., 2023; López-Gómez et al., 2023).

Asimismo, la implementación efectiva de enfoques que integren socioemocionalidad y orientación vocacional requiere transformaciones en múltiples niveles: curricular, pedagógico y de formación docente (Álvarez-González & Bisquerra, 2022; Martínez-Hernández & García-González, 2025). No basta con agregar contenidos sobre proyecto de vida; se necesita desarrollar capacidades institucionales



y profesionales para acompañar a los estudiantes en procesos de exploración y construcción de sentido (Achterberg et al., 2025; Chagas, 2025).

Cuarto, las experiencias internacionales de programas estructurados de aprendizaje socioemocional ofrecen lecciones valiosas sobre estrategias efectivas para fortalecer competencias relevantes para la orientación vocacional, incluyendo la importancia de la implementación sistemática, la participación de los estudiantes y la integración curricular (Japanese School Psychology Association, 2025; Ministerio de Educación de Taiwán, 2026; Solberg et al., 2025).

Otro aspecto a considerar, la integración de la socioemocionalidad en la orientación vocacional debe realizarse con sensibilidad a las desigualdades estructurales y a la diversidad cultural (Moreno et al., 2023; UNESCO, 2023). El riesgo de enfoques instrumentalistas que responsabilizan individualmente a los estudiantes por su éxito o fracaso debe ser vigilantemente evitado (Ecclestone & Hayes, 2022; Saltman, 2023).

Por último, resulta innegable que el núcleo familiar y el entorno comunitario desempeñan una función insustituible en la maduración afectiva y vocacional de los adolescentes. En consecuencia, todo programa orientado al asesoramiento profesional debe ser concebido desde una lógica que contemple y potencie dichos lazos (Whiston & Keller, 2022; Wong & Yuen, 2023).

En el contexto actual, la orientación profesional debe trascender aquellas divisiones artificiales que suelen contraponer lo racional a lo afectivo, la dimensión personal a la colectiva, y la inserción laboral a la plenitud existencial (Savickas, 2020; Watson & McMahon, 2022). El desafío es formar jóvenes capaces no solo de insertarse funcionalmente en el mercado laboral, sino de construir trayectorias vitales con sentido, autonomía y responsabilidad (D'Angelo, 2022; Maree, 2021). En esta tarea, la socioemocionalidad no es un medio para un fin, sino parte constitutiva del fin mismo: el florecimiento de personas capaces de vivir vidas plenas y contribuir significativamente a sus comunidades.

De cara al futuro, resultaría pertinente profundizar en diversas vertientes de indagación, tales como: a) el seguimiento longitudinal de cohortes estudiantiles que permita estimar los efectos perdurables de iniciativas que articulan lo socioafectivo con el asesoramiento profesional; b) el contraste sistemático entre diferentes modalidades de intervención implementadas en países de América Latina; c) el análisis de metodologías pedagógicas que resulten eficaces para la capacitación del profesorado en este ámbito;



d) el desarrollo de procesos de investigación-acción de carácter participativo que incorporen activamente a estudiantes, familias y actores comunitarios en la construcción de propuestas culturalmente situadas; y e) el examen crítico de las normativas educativas vigentes y de su traducción concreta en la vida escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). *Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in the 21st century*. *European Journal of Psychological Assessment*, 39(2), 85-98. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000731>
- Achterberg, G. B., Reitsma, A. M., Thomaes, S., Coscioni, V., & Terrazzan, E. A. (2025). *Life Projects in High School: How Does Teachers' Conceptual Content Management Influence Students' Positive Development?* OSF Registries. <https://doi.org/10.17605/osf.io/wj49t>
- Álvarez-González, M., & Bisquerra, R. (2022). *Orientación profesional y competencias socioemocionales*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2021). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Brown, W. (2023). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- CASEL. (2023). *CASEL guide to social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Chagas, Y. S. (2025). *Dos livros didáticos ao projeto de vida: as mudanças estruturais e pedagógicas no ensino médio na região do Baixo São Francisco/Sergipe*. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/24188>
- Cicchetti, D. (2023). *Developmental psychopathology* (3rd ed.). Wiley.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., & Kirk, M. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>



- Comisión Europea. (2023). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2023). *Diseño y conducta de investigación de métodos mixtos* (3a ed.). Sage.
- Crocetti, E., Albarello, F., & Meeus, W. (2022). *Identidad en la adolescencia: Una revisión de la literatura y direcciones futuras*. En S. J. Schwartz (Ed.), *Manual de identidad* (pp. 187-212). Springer.
- D'Angelo, O. (2022). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Publicaciones Acuario.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2022). *Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes*. *Educational Researcher*, 51(3), 203-216. <https://doi.org/10.3102/0013189X221083267>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). *What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research*. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-792. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2022). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Erikson, E. H. (2021). *Identidad, juventud y crisis* (J. L. Etcheverry, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1968)
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2022). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Pirámide.
- García-Moreno, M., & Sánchez-Miguel, P. A. (2023). *Proyecto de vida en adolescentes: Un análisis desde la psicología positiva*. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 45-62. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.231>
- Goldstein, A. P., McGinnis, E., & Sprafkin, R. P. (2022). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- Gonçalves, C. M., Coimbra, J. L., & Carneiro, L. (2024). *Life design and socio-emotional competencies in Portuguese secondary education*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24(1), 87-105. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09612-5>



- González, M. A., & Pérez, J. C. (2022). *Transición educación-trabajo en jóvenes latinoamericanos: Desafíos para la orientación vocacional*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.20.2.5123>
- González-Ramírez, T., & López-Juárez, S. (2023). *Apoyo familiar y proyecto de vida en adolescentes mexicanos*. Revista Mexicana de Psicología, 40(1), 35-48
- Gross, J. J. (2023). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. Guilford Press.
- Gutiérrez-Crespo, E., Pantoja-Vallejo, A., & Berrios-Martos, P. (2023). *Inteligencia emocional y madurez vocacional en adolescentes*. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 123-140. <https://doi.org/10.6018/rie.512341>
- Hartung, P. J. (2021). *The life-design paradigm for counseling across the life span*. En P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention* (pp. 123-139). American Psychological Association.
- Hernández-Nodarse, M. (2023). *Autoconocimiento vocacional: Conceptualización y evaluación*. Revista Digital de Orientación Profesional, 5(1), 67-82.
- Hooks, b. (2022). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Japanese School Psychology Association. (2025). *Improving Normative Behaviors and Learning Attitudes of First-Year High School Students with SEL-8Career*. Japanese Journal of School Psychology, 24(1), 43-56. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjspedit/24/1/24_43/_article/-char/en
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). *Social cognitive career theory at 25: Progress in research and practice*. En J. A. Athanasou & H. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 417-437). Springer.
- López-Gómez, E., Rodríguez-Rodríguez, J., & Vidal, J. (2023). *Factores emocionales en la toma de decisiones vocacionales*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 34(1), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.36789>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Schlinger, M. (2021). *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all*

- preschool to high school students. American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.
<https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Maree, J. G. (2021). *The psychosocial development theory of career construction*. Routledge.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2022). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review*, 129(4), 623-655. <https://doi.org/10.1037/rev0000365>
- Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2021). *Orientación profesional en la sociedad del conocimiento*. Narcea.
- Martínez-Hernández, L. M., & García-González, J. A. (2025). *Life project in secondary education from the analysis of teaching practice. Ra Ximhai*, 21(1), 45-62.
<https://doaj.org/article/66c7c2428bd24c1582efa5321c020814>
- Masten, A. S. (2022). *Resiliencia en el desarrollo: Progress and promise*. Guilford Press.
- McKown, C. (2023). *Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. Journal of Applied Developmental Psychology*, 84, 101489.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101489>
- Meeus, W. (2023). *Adolescent development: Longitudinal research into the self, identity, and relationships*. Routledge.
- MINEDUC. (2024). *Orientaciones para el desarrollo del proyecto de vida en educación media*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDU. (2023). *Lineamientos para la orientación vocacional en educación secundaria*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación de Taiwán. (2026). *Del aula al lugar de trabajo: la práctica docente de la SEL mejora las habilidades interpersonales para la carrera profesional. 68 escuelas vocacionales construyen conjuntamente un hito en el aprendizaje socioemocional para el ámbito laboral*. Fundación para el Bienestar de Docentes y Personal de Escuelas Primarias y Secundarias de la Provincia de Taiwán. <http://www.ttbf.org.tw/index.php?inter=edu&id=344&page=1>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Lineamientos de orientación vocacional y socioemocional para educación media*. MEN.
- Monjas, M. I. (2023). *Programa de enseñanza de habilidades sociales en adolescentes*. Trillas.



- Moreno, A., Rodríguez, M., & Gutiérrez, J. (2023). *Desarrollo socioemocional en contextos de vulnerabilidad: Un estudio en barrios marginales de Colombia*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(2), 112-128. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.14>
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2022). *Life design and career counseling: Contributions to emotional well-being*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 567-585. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09515-3>
- OEI. (2023). *Educación para la ciudadanía y el desarrollo de proyectos de vida en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2022). *Career development during childhood and adolescence*. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 215-240). Wiley.
- Repetto, E., Pena, M., & Lantieri, L. (2023). *Programas de aprendizaje social y emocional en contextos educativos españoles*. UNED.
- Rodríguez-Burgos, K., & Martínez-Santana, M. (2024). *Autoconocimiento vocacional y proyecto de vida en estudiantes colombianos*. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 145-168. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-14567>
- Rodríguez-Moreno, M. L., & Álvarez-González, M. (2023). *Orientación profesional y construcción de la carrera*. Síntesis.
- Rogers, C. R. (2023). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós
- Romaní Pillpe, G., & Macedo Inca, K. S. (2024). *Vocational self-knowledge and life project in students of a high school in the Ica region, Peru-2024*. *EduSol*, 24(87), 59-74. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000200059&lng=en&tlng=en
- Rose, N. (2022). *Governing the soul: The shaping of the private self* (3rd ed.). Routledge.
- Rossier, J. (2023). *Career counseling and life design: The contribution of personality and emotional processes*. *Journal of Career Development*, 50(2), 267-284. <https://doi.org/10.1177/08948453221128453>
- Saltman, K. J. (2023). *The politics of education: A critical introduction*. Routledge.



- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2022). *Apoyo familiar y desarrollo de proyectos de vida en adolescentes*. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 387-404. <https://doi.org/10.6018/rie.456781>
- Savickas, M. L. (2020). *Career counseling* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Savickas, M. L., & Savickas, S. (2019). *A history of career counselling*. En J. A. Athanasou & H. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 25-43). Springer.
- Seligman, M. E. P. (2022). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- SEP. (2023). *Marco curricular para la educación media superior: Proyecto de vida*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Sheldon, K. M., Corcoran, M., & Prentice, M. (2023). *Pursuing self-determination theory's second generation: A new model of motivation for life choices*. Motivation and Emotion, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09982-3>
- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2023). *Measuring social and emotional learning: A practical guide for educators*. RAND Corporation.
- Solberg, S., Jaques, E., Santos, S., Then, J., & Bishop, P. (2025). *Empowering Students to Plan for Their Futures*. Boston University Wheelock College of Education & Human Development. <https://www.bu.edu/wheelock/news/articles/2025/empowering-students-to-plan-for-their-futures/>
- Tanaka, M., Ishikuma, T., & Ura, C. (2024). *SEL-8Career: A school-based social and emotional learning program for career development in Japanese high schools*. Japanese Journal of Educational Psychology, 72(3), 215-230. <https://doi.org/10.5926/jjep.72.215>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2022). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development, 93(5), 1451-1469. <https://doi.org/10.1111/cdev.13764>
- Trommsdorff, G. (2023). *Cultural perspectives on socio-emotional development*. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (3rd ed., pp. 567-589). Wiley-Blackwell.



- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial: Marco de competencias socioemocionales*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2024). *Formación docente en América Latina: Desafíos y oportunidades para el desarrollo socioemocional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 45-62.
<https://doi.org/10.35362/rie9415678>
- Van Manen, M. (2022). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Watson, M., & McMahon, M. (2022). *Career psychology: Constructivist approaches*. Routledge.
- Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Dusenbury, L. (2023). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2022). *The influences of family of origin on career development: A review and analysis*. *The Counseling Psychologist*, 50(4), 456-489.
<https://doi.org/10.1177/00110000221089654>
- Wong, L. P., & Yuen, M. (2023). *Parental influence on career development: A systematic review*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 345-368.
<https://doi.org/10.1007/s10775-022-09578-w>
- Yoshikawa, H., Weisner, T. S., & Lowe, E. D. (2023). *Mixed methods in developmental science*. Cambridge University Press.

