

Preparación integral del bachiller para la educación superior y el mundo laboral

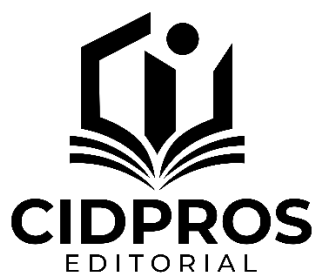


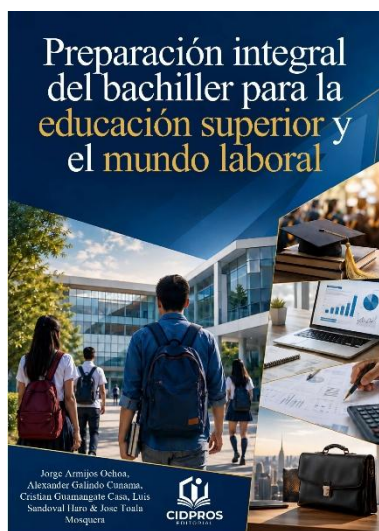
Jorge Armijos Ochoa,
Alexander Galindo Cunama,
Cristian Guamangate Casa, Luis
Sandoval Haro & Jose Toala
Mosquera


CIDPROS
EDITORIAL

Preparación integral del bachiller para la educación superior y el mundo laboral

Jorge Antonio Armijos Ochoa, Alexander Santiago
Galindo Cunama, Cristian Efrén Guamangate Casa,
Luis Antonio Sandoval Haro & Jose Fernando Toala
Mosquera





Datos bibliográficos

ISBN	978-9907-9574-6-4
Título del libro	Preparación integral del bachiller para la educación superior y el mundo laboral
Autores	Jorge Antonio Armijos Ochoa Alexander Santiago Galindo Cunama Cristian Efrén Guamangate Casa Luis Antonio Sandoval Haro Jose Fernando Toala Mosquera
Editorial	CIDPROS EDITORIAL
Materia	370 - Educación
Público objetivo	Profesional / académico
Año	2026
Número de edición	1
Tamaño	3,13 Mb
Soporte	Libro digital descargable
Formato	PDF (.pdf)
Idioma	Español
DOI	https://doi.org/10.67166/qqhwwp46

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

MSc. Jorge Antonio Armijos Ochoa

Unidad Educativa Santa Isabel
adm-cont-jorge@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-4368-3989>
Santa Isabel, Azuay, Ecuador

Semblanza

Jorge Antonio Armijos Ochoa es Magíster en Pedagogía con mención en Transdisciplinariedad de las Matemáticas, Ingeniero Comercial, Ingeniero en Contabilidad y Auditoría–Contador Público Auditor y Tecnólogo Superior en Desarrollo Infantil Integral. Nacido el 6 de marzo de 1987 en Saraguro, provincia de Loja, con raíces en la parroquia Urdaneta, ha desarrollado una trayectoria profesional vinculada a la educación, la contabilidad, la gestión social y el desarrollo de proyectos. Su formación multidisciplinaria le ha permitido integrar conocimientos pedagógicos, administrativos, contables y sociales en diferentes ámbitos de desempeño profesional



En el ámbito educativo se desempeña como docente técnico en gestión financiera y contable, orientando su labor al registro, análisis e interpretación de operaciones financieras, así como al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes. Su experiencia profesional también comprende la gestión de emprendimientos y proyectos sociales, la elaboración de información técnica, legal y socioeconómica y la participación en procesos de intervención social.

Su trayectoria se caracteriza por la articulación entre educación, investigación, gestión y compromiso con el desarrollo humano y social. Desde una perspectiva transdisciplinaria, busca aportar a la formación académica y profesional mediante conocimientos aplicados a contextos reales, promoviendo el pensamiento crítico, la responsabilidad, la formación integral y la vinculación del conocimiento con las necesidades de la sociedad. Su propósito es contribuir, desde la docencia y la producción académica, al fortalecimiento de una educación pertinente y a la generación de aportes que favorezcan el desarrollo de las personas y de sus comunidades.

Mgtr. Alexander Santiago Galindo Cunama

Investigador Independiente

alexga_900@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3038-8229>

Patate, Tungurahua, Ecuador

Semblanza

Alexander Santiago Galindo Cunama es un profesional ecuatoriano nacido el 11 de noviembre de 1990 en Quito, cuya trayectoria personal y profesional se encuentra vinculada al ámbito educativo y al cantón Ambato, en la provincia de Tungurahua. Su vocación por la educación lo ha llevado a desarrollar una carrera orientada a la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes, asumiendo progresivamente responsabilidades de docencia, tutoría, coordinación y liderazgo académico.



Es Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, por la Universidad Técnica de Ambato, y Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Su formación se ha complementado con una amplia capacitación en áreas relacionadas con la educación, entre ellas didáctica de las matemáticas, gestión educativa, innovación educativa; diplomados en neurodidáctica, estrategias innovadoras de aprendizaje, educación inclusiva, STEM, liderazgo y herramientas tecnológicas para la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado como docente, tutor, coordinador, jefe de área de Matemáticas y coordinador de proyectos interdisciplinarios, ejerciendo funciones en diferentes instituciones educativas. Actualmente desarrolla su labor en la Unidad Educativa Ambato de los Ángeles, donde ha ejercido funciones como docente de Educación General Básica Superior y Bachillerato, docente de Matemáticas y coordinador del área, finalmente su liderazgo le ha llevado como vicerrector de la institución U.E.A.A. donde actualmente labora. Su experiencia refleja un compromiso permanente con la innovación pedagógica, el liderazgo educativo y la formación de sus estudiantes, promoviendo una educación orientada al desarrollo académico y humano.

MSc. Cristian Efrén Guamangate Casa

Investigador Independiente

kristian.egc@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5371-3249>

Latacunga, Cotopaxi, Ecuador

Semblanza

Cristian Efrén Guamangate Casa es un profesional ecuatoriano nacido el 02 de enero de 1983 en la ciudad de Latacunga, sin embargo, su niñez inició en un pequeño recinto de la provincia de Pastaza, rodeado de naturaleza lo que motivó a desarrollar su lado creativo, lo que posteriormente se vería reflejado en su pasión por la interpretación y creación literaria y musical, en su adolescencia vuelve a radicar en la serranía y con la inspiración de sus padres que también son maestros de vocación culmina sus estudios obteniendo también el título de docente.



Cuenta con una formación académica consolidada y comprobada: es Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Básica, posee varios diplomados relacionados con la Educación entre ellos; Diplomado en Planificación Curricular – UNEMI, Diplomado en Docencia Universitaria, Pedagogía e Inteligencia Artificial – Corporación Clev, Diplomado en Inteligencia Artificial y Pedagogía por la Universidad Metropolitana, además de Certificaciones Senescyt en; Creación, Arreglos e Interpretación Musical, Competencias digitales para la Docencia, Atención a Niños, Adolescentes y Jóvenes con NEE, cuenta con una Maestría en Innovación Educativa por la UNIR, y se encuentra cursando un Doctorado en Pedagogía Crítica en la UPTM Klever Ramírez de Caracas Venezuela, ha publicado un Artículo Académico “Relación entre las competencias lectoras y la integración pedagógica de recursos digitales gamificados en Educación Básica”, su trabajo se ha enfocado en el mejoramiento de la calidad educativa, proponiendo recursos áulicos con la creación de cuentos cortos, rondas infantiles, villancicos, poemarios y producciones audiovisuales estudiantiles, paralelamente ha compuesto canciones en ritmos ecuatorianos como: sanjuanito, pasillo, fandango, etc.

A lo largo de su carrera docente a destacado su trabajo a favor de la niñez y adolescencia, promoviendo el respeto a sus derechos pero también garantizando el cumplimiento de sus deberes, ha desarrollado su trabajo tanto en el ámbito rural como urbano con estudiantes desde Inicial hasta Bachillerato, así como en Proyectos de Educación para Adultos (Oferta Formal de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación) y Proyectos Comunitarios (MIES), profesional comprometido con su trabajo, enfocado en generar cambios innovadores dentro de la educación a través de la investigación, inspirado en el amor y respeto a la labor docente.

MSc. Luis Antonio Sandoval Haro

Investigador Independiente

luisantoniosandovalharo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0810-7418>

Quito, Pichincha. Ecuador

Semblanza

Luis Antonio Sandoval Haro es un docente ecuatoriano nacido el 4 de septiembre de 1971 en Latacunga, Ecuador, cuya trayectoria profesional ha estado estrechamente vinculada con la educación y el compromiso con la formación integral de las nuevas generaciones. Su experiencia en diferentes ámbitos laborales y sociales le ha permitido comprender diversas realidades de la sociedad ecuatoriana, fortaleciendo una visión humanista de la enseñanza y una profunda vocación de servicio.



Cuenta con una sólida formación académica. Es Docente de Enseñanza Media en Biología y Química, título obtenido en la Universidad Central del Ecuador, y posee una Maestría en Didáctica de las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, cursada en la Escuela de Posgrado Newman, afín a la UNIR. Complementariamente, ha fortalecido su preparación mediante diplomados y cursos relacionados con habilidades blandas, pedagogía, procesos de enseñanza y otras áreas vinculadas con el desarrollo profesional docente.

Su trayectoria en el campo educativo inició en el sector público en el año 2013, desempeñándose también en instituciones del sector privado, experiencias que le han permitido enriquecer sus conocimientos y desarrollar una perspectiva amplia sobre los desafíos de la educación. Antes y durante su recorrido profesional, su experiencia en el área de ventas le permitió mantener un contacto cercano con diferentes sectores de la sociedad, conocer sus necesidades y realidades, y encontrar en esas experiencias una fuente de inspiración para asumir la educación como un medio de transformación social.

A lo largo de su ejercicio profesional, se ha caracterizado por su compromiso con la enseñanza, la actualización permanente y la búsqueda de estrategias que favorezcan aprendizajes significativos. Su trayectoria refleja valores de responsabilidad, perseverancia, empatía y vocación de servicio, convencido de que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también contribuye a formar personas capaces de enfrentar los desafíos de su entorno y aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y humana.

Jose Fernando Toala Mosquera MD ESP MSC PHDe

Investigador Independiente

jose.toalamosquera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2188-0065>

Milagro, Guayas, Ecuador

Semblanza

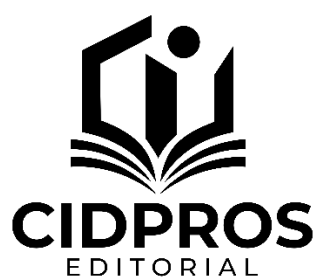
José Fernando Toala Mosquera es médico ocupacional y docente universitario con 23 años de experiencia profesional. Su trayectoria se ha desarrollado principalmente en el campo de la medicina del trabajo, las urgencias y emergencias, la higiene industrial y los trabajos de alto riesgo ocupacional, integrando conocimientos orientados a la prevención, evaluación y atención de condiciones relacionadas con la salud y la seguridad en el ámbito laboral.

Su formación y experiencia también comprenden áreas como la ergonomía ocupacional y el diseño de puestos de trabajo, así como la psicología organizacional y del trabajo. Estas áreas han fortalecido su desempeño profesional en contextos donde resulta necesario analizar las condiciones de trabajo, los factores de riesgo y la organización de los espacios laborales desde una perspectiva integral.

Es egresado del PhD en docencia de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y cuenta además con formación como auditor de sistemas integrados de gestión ISO y BPM. Ha realizado estudios de posgrado en Ecuador, Perú, Chile y Argentina, ampliando su preparación académica y profesional en distintas áreas vinculadas con su ejercicio.

Su experiencia como médico ocupacional y docente universitario le ha permitido articular la práctica profesional con la formación académica, manteniendo una trayectoria vinculada con la salud ocupacional, la prevención de riesgos, la gestión y la docencia universitaria.





El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es).

Todos los derechos reservados © 2026

Sinopsis

Preparación integral del bachiller para la educación superior y el mundo laboral analiza los principales desafíos que enfrentan los jóvenes al concluir la educación secundaria y comenzar una etapa marcada por decisiones académicas, laborales, personales y económicas. La obra examina la transición hacia nuevos entornos formativos, la construcción del proyecto de vida, la autonomía y la diversidad de trayectorias posibles después del bachillerato. También aborda la orientación académica y vocacional, el análisis de la oferta educativa, los procesos de admisión y la selección informada de estudios superiores. En el ámbito laboral, desarrolla competencias personales, sociales y digitales, además de aspectos relacionados con el currículum vitae, las entrevistas y la preparación para el empleo. La educación financiera ocupa un lugar específico mediante el estudio del presupuesto personal, el ahorro, el crédito, el consumo responsable y la prevención de decisiones poco informadas. Finalmente, se analizan estrategias institucionales de acompañamiento, orientación, seguimiento de graduados y vinculación entre instituciones educativas, universidades y sector productivo. El libro propone una comprensión articulada de la preparación del bachiller, centrada en el desarrollo de criterios para decidir, adaptarse, asumir responsabilidades y revisar las trayectorias conforme cambian las condiciones personales y del entorno.

Palabras clave: bachillerato; educación superior; orientación vocacional; empleabilidad; educación financiera.

Synopsis

Comprehensive Preparation of High School Graduates for Higher Education and the World of Work analyzes the main challenges young people face when completing secondary education and entering a stage marked by academic, professional, personal, and financial decisions. The book examines the transition to new educational environments, the development of a life project, autonomy, and the diversity of possible pathways after high school. It also addresses academic and career guidance, the analysis of educational options, admission processes, and informed decision-making regarding higher education. In the employment context, it explores personal, social, and digital competencies, as well as aspects related to curriculum vitae preparation, job interviews, and readiness for employment. Financial education is addressed through personal budgeting, saving, credit, responsible consumption, and the prevention of poorly informed financial decisions. Finally, the book analyzes institutional strategies for support, guidance, graduate follow-up, and collaboration among educational institutions, universities, and the productive sector. The work proposes an integrated understanding of high school graduate preparation focused on developing criteria for decision-making, adaptation, responsibility, and the revision of educational and professional pathways as personal and contextual conditions change.

Keywords: high school education; higher education; career guidance; employability; financial education.

Índice de Contenido

Sinopsis	10
Synopsis	11
Introducción	14
Capítulo 1. La transición del bachillerato hacia nuevas etapas formativas	16
1.1 Cambios personales y académicos después del bachillerato.....	17
1.2 Adaptación a nuevos entornos educativos y sociales.....	20
1.3 Construcción del proyecto de vida al finalizar la educación secundaria.....	22
1.4 Toma de decisiones ante las opciones formativas y laborales	25
1.5 Autonomía, responsabilidad y organización personal.....	29
1.6 Expectativas, incertidumbre y desafíos en la transición	32
1.7 Continuidad educativa, formación técnica y otras trayectorias posibles	35
Capítulo 2. Orientación académica y elección de estudios superiores	38
2.1 Autoconocimiento de intereses, capacidades y preferencias académicas	39
2.2 Orientación vocacional para la elección de una carrera	42
2.3 Análisis de la oferta académica y modalidades de estudio	45
2.4 Criterios para seleccionar una institución de educación superior	48
2.5 Perfil profesional, campo ocupacional y oportunidades de inserción.....	51
2.6 Procesos de admisión y requisitos de ingreso a la educación superior	54
2.7 Toma de decisiones informada y prevención de elecciones académicas poco reflexivas.....	57
Capítulo 3. Competencias laborales y preparación para el empleo	60
3.1 Competencias personales y sociales requeridas en el entorno laboral	61
3.2 Comunicación efectiva y trabajo en equipo	63
3.3 Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones.....	66
3.4 Competencias digitales para el ingreso al mundo laboral	70
3.5 Elaboración del currículum vitae y presentación del perfil profesional.....	73
3.6 Preparación para entrevistas y procesos de selección	76

3.7	Responsabilidades y comportamiento profesional en el entorno laboral	79
Capítulo 4.	Educación financiera y responsabilidades de la vida adulta	83
4.1	Conceptos básicos para la administración del dinero.....	84
4.2	Elaboración y control del presupuesto personal.....	86
4.3	Ahorro y planificación de metas financieras.....	89
4.4	Crédito, endeudamiento y uso responsable de productos financieros.....	92
4.5	Consumo responsable y toma de decisiones económicas	95
4.6	Obligaciones económicas y responsabilidades de la vida independiente	98
4.7	Prevención de riesgos y decisiones financieras poco informadas.....	101
Capítulo 5.	Estrategias institucionales para acompañar al bachiller graduado	105
5.1	Orientación académica y profesional durante los últimos años del bachillerato	106
5.2	Programas institucionales de preparación para la educación superior	108
5.3	Acciones para fortalecer la empleabilidad de los estudiantes	113
5.4	Participación de docentes, orientadores y familias en la transición.....	115
5.5	Seguimiento de graduados y análisis de sus trayectorias.....	119
5.6	Vinculación entre instituciones educativas, universidades y sector productivo	121
5.7	Diseño de programas integrales de acompañamiento para bachilleres graduados..	124
Conclusión		128
Bibliografía		130

Introducción

La finalización del bachillerato representa un punto de transición en el que convergen decisiones académicas, laborales, personales y económicas. A partir de esta etapa, los jóvenes comienzan a asumir mayores niveles de autonomía y deben desenvolverse en contextos que presentan exigencias distintas de las experimentadas durante la educación secundaria. La continuidad hacia estudios universitarios o técnicos, la incorporación al empleo y la posibilidad de combinar diferentes trayectorias requieren información, capacidad de análisis y recursos personales que permitan afrontar decisiones cuyos efectos pueden extenderse durante varios años.

La transición hacia nuevas etapas formativas no ocurre de manera uniforme. Las condiciones personales, familiares, académicas, sociales e institucionales influyen en la forma en que cada bachiller interpreta sus posibilidades y responde a los cambios posteriores al egreso. Ingresar a la educación superior supone adaptarse a nuevas dinámicas de aprendizaje, asumir mayores responsabilidades y reorganizar hábitos previamente establecidos. Del mismo modo, incorporarse al trabajo introduce normas, relaciones y exigencias que requieren autonomía, adaptación y capacidad para responder a situaciones menos estructuradas que las propias del entorno escolar.

Dentro de este proceso, la orientación académica y profesional adquiere una función relevante. Elegir una carrera o una institución de educación superior exige relacionar intereses, capacidades y preferencias con información sobre programas, modalidades de estudio, requisitos de ingreso y posibles campos ocupacionales. Una decisión suficientemente fundamentada necesita superar elecciones realizadas exclusivamente por presión externa, prestigio percibido o información fragmentaria. La orientación adquiere mayor utilidad cuando facilita comparación, autoconocimiento y revisión de alternativas, manteniendo al estudiante como responsable principal de las decisiones que configuran su trayectoria.

La preparación para el empleo constituye otro componente de esta transición. La incorporación al mundo laboral requiere conocimientos específicos, pero también competencias personales y sociales que permitan trabajar con otras personas, comunicar información, resolver problemas, tomar decisiones y adaptarse a nuevas condiciones. A estas capacidades se añaden competencias digitales vinculadas con el uso de herramientas tecnológicas, gestión de información y aprendizaje continuo. La preparación laboral también incluye aprender a

presentar de manera coherente el propio perfil, elaborar un currículum y participar en entrevistas y procesos de selección sin exagerar capacidades ni experiencias.

El tránsito hacia una mayor independencia incorpora igualmente responsabilidades financieras. Administrar ingresos, organizar gastos, establecer prioridades, ahorrar y comprender las implicaciones del crédito constituyen aprendizajes necesarios para tomar decisiones económicas con mayor criterio. La alfabetización financiera adquiere especial importancia cuando el joven comienza a gestionar recursos propios y a asumir compromisos que pueden afectar su capacidad futura de pago. El consumo responsable y la prevención de decisiones financieras poco informadas requieren comprender que cada elección económica debe valorarse en relación con los recursos disponibles, las obligaciones existentes y los objetivos personales.

La responsabilidad sobre esta preparación no corresponde únicamente al bachiller. Las instituciones educativas pueden desarrollar estrategias sistemáticas de orientación, programas de preparación para la educación superior, acciones dirigidas a fortalecer la empleabilidad y mecanismos de seguimiento de graduados. La participación de docentes, orientadores y familias puede ampliar las posibilidades de acompañamiento siempre que respete la autonomía del estudiante. La articulación con universidades y espacios vinculados con el sector productivo también puede acercar información y experiencias que permitan comprender con mayor precisión las exigencias de las trayectorias formativas y laborales.

Este libro organiza estas dimensiones en cinco capítulos vinculados entre sí: la transición posterior al bachillerato, la orientación y elección de estudios superiores, las competencias necesarias para el empleo, la educación financiera y las estrategias institucionales de acompañamiento. El propósito es ofrecer una comprensión integrada de la preparación que requiere el bachiller antes y después de su graduación, reconociendo que las trayectorias pueden modificarse y que ninguna decisión elimina completamente la incertidumbre. Prepararse implica disponer de criterios para elegir, actuar, evaluar resultados y reorganizar la trayectoria cuando nuevas circunstancias lo requieran.

Capítulo 1.

La transición del bachillerato hacia nuevas etapas formativas

Jorge Antonio Armijos Ochoa



1.1 Cambios personales y académicos después del bachillerato

La finalización del bachillerato introduce un cambio relevante en la trayectoria educativa y personal de los jóvenes, porque modifica las rutinas, las responsabilidades y los referentes institucionales que habían organizado su experiencia escolar. El paso hacia la educación superior, la formación técnica o el trabajo exige responder a contextos menos estructurados y con mayores márgenes de decisión. Sánchez et al. (2021) muestran que la transición entre la educación media superior y la universidad supone ajustes que trascienden el ingreso formal, pues involucra nuevas exigencias académicas y formas distintas de relacionarse con el entorno educativo.

Los cambios posteriores al bachillerato no ocurren de manera uniforme. Las condiciones personales, académicas y sociales con las que cada estudiante llega a la nueva etapa influyen en la forma de afrontar sus demandas. Freixa et al. (2021) subrayan la pluralidad de realidades presentes en la transición universitaria, lo que impide entenderla como una experiencia homogénea. Las diferencias en las trayectorias previas, los recursos disponibles y las expectativas condicionan los procesos de adaptación. Por ello, el egreso escolar representa una transición diferenciada, cuyo desarrollo depende de la interacción entre características individuales y condiciones institucionales.

En el plano académico, una de las transformaciones más visibles corresponde al aumento de la autonomía exigida al estudiante. La organización del tiempo, el cumplimiento de actividades y la gestión de nuevas formas de aprendizaje dejan de depender exclusivamente de estructuras escolares altamente guiadas. En el estudio de Sánchez et al. (2021), la transición hacia la educación superior aparece vinculada con exigencias que obligan a reorganizar prácticas construidas durante el bachillerato. Este cambio puede generar dificultades cuando las estrategias utilizadas previamente no responden a las demandas del nuevo entorno y requieren ajustes progresivos.

La adaptación tampoco se limita a responder a tareas académicas. Ingresar a una nueva institución implica reconocer normas, dinámicas de participación, formas de comunicación y relaciones diferentes a las conocidas durante la educación secundaria. Freixa et al. (2021) permiten comprender esta transición como un proceso condicionado por la diversidad de situaciones estudiantiles y por la manera en que cada persona interpreta su incorporación al contexto universitario. El cambio institucional exige, por tanto, aprender a desenvolverse

dentro de nuevas estructuras y reconstruir referencias que antes estaban asociadas a la vida cotidiana del bachillerato.

Las expectativas construidas antes de terminar el bachillerato también intervienen en la experiencia posterior. La imagen anticipada de la universidad o de otras trayectorias puede no coincidir con las exigencias encontradas después del ingreso. Arias (2023), al estudiar la transición del bachillerato hacia la enseñanza superior, muestra la relevancia de considerar las condiciones específicas bajo las cuales se produce este proceso. La distancia entre expectativas y experiencia puede obligar al estudiante a revisar decisiones, estrategias y percepciones sobre sus propias capacidades, especialmente cuando enfrenta escenarios académicos distintos de los previstos inicialmente.

Las transformaciones personales asociadas al egreso escolar incluyen una mayor responsabilidad sobre decisiones que antes estaban mediadas por la familia o la institución educativa. Elegir una trayectoria, mantenerla y responder a sus exigencias supone asumir consecuencias sobre el uso del tiempo, las prioridades y la continuidad formativa. Reuter et al. (2022) evidencian que las distintas rutas posteriores a la escuela se relacionan con experiencias diferenciadas de salud y bienestar. Este hallazgo refuerza la necesidad de comprender la transición como un proceso que articula decisiones educativas o laborales con condiciones más amplias de adaptación personal.

El bienestar constituye una dimensión que no debe separarse del rendimiento académico durante esta etapa. La transición hacia estudios posteriores o hacia el trabajo modifica hábitos, relaciones y expectativas, y puede introducir nuevas fuentes de presión. Reuter et al. (2022) compararon diferentes trayectorias posteriores a la escuela y analizaron su relación con la salud y el bienestar juvenil. Sus resultados permiten considerar que la elección de una ruta formativa o laboral no produce únicamente consecuencias académicas u ocupacionales. También configura experiencias cotidianas que pueden favorecer o dificultar la adaptación después del bachillerato.

La experiencia reciente de la pandemia mostró con claridad que las transiciones educativas están condicionadas por circunstancias externas. Arias (2023) examinó el impacto de la COVID-19 sobre el paso del bachillerato a la enseñanza superior, evidenciando que los cambios contextuales pueden alterar procesos de ingreso y adaptación. Sin convertir esa situación excepcional en una explicación general, el estudio permite advertir que las trayectorias estudiantiles no dependen únicamente de decisiones individuales. Las condiciones

institucionales y sociales pueden modificar oportunidades, expectativas y formas de participación, haciendo que una misma transición presente características distintas según el momento.

La diversidad de trayectorias posteriores al bachillerato cuestiona la idea de que existe una única secuencia válida de progreso educativo. Reuter et al. (2022) comparan distintas vías posteriores a la escuela, mientras Sánchez et al. (2021) concentran su análisis en el tránsito hacia la universidad. Leídas conjuntamente, ambas investigaciones permiten diferenciar entre una transición específica y un proceso más amplio de reorganización vital. Continuar estudios superiores constituye una posibilidad relevante, pero no agota las opciones disponibles. Las decisiones formativas y laborales pueden seguir ritmos distintos y producir demandas de adaptación diferentes.

Las instituciones receptoras tienen un papel significativo en la forma en que se experimentan estos cambios. Aunque el estudiante debe desarrollar autonomía, no resulta adecuado interpretar las dificultades de adaptación únicamente como problemas individuales. Freixa et al. (2021) muestran que las características de la población estudiantil importan para comprender la transición, mientras Sánchez et al. (2021) permiten observar las exigencias particulares del paso hacia la universidad. La adaptación surge así de una relación entre capacidades previas y condiciones del nuevo contexto, de modo que las demandas institucionales pueden facilitar o dificultar la continuidad académica.

Esta relación entre recursos personales y condiciones institucionales obliga a evitar explicaciones simplificadas del éxito o de la dificultad posterior al bachillerato. Un estudiante puede disponer de motivación y expectativas favorables, pero enfrentar exigencias para las cuales su experiencia previa ofrece recursos limitados. Del mismo modo, un contexto institucional capaz de reconocer la heterogeneidad estudiantil puede reducir parte de esas tensiones. La evidencia presentada por Freixa et al. (2021) y Arias (2023) respalda una lectura contextual de la transición, en la que los cambios académicos se relacionan con circunstancias personales, sociales e institucionales específicas.

Los cambios personales y académicos posteriores al bachillerato deben entenderse, entonces, como un proceso de ajuste progresivo y no como un acontecimiento limitado al momento de graduación. Sánchez et al. (2021) y Freixa et al. (2021) muestran la complejidad del ingreso a nuevos espacios educativos, mientras Reuter et al. (2022) amplían el análisis hacia distintas trayectorias posteriores y sus vínculos con el bienestar. Arias (2023) añade la importancia del

contexto en que ocurre la transición. En conjunto, estas aportaciones permiten concebir el egreso como una etapa de reorganización de responsabilidades, expectativas, prácticas académicas y participación.

1.2 Adaptación a nuevos entornos educativos y sociales

La adaptación posterior al bachillerato implica incorporarse a entornos educativos y sociales con normas, ritmos y formas de participación distintas de las conocidas durante la educación secundaria. El ingreso a la educación superior exige comprender nuevas dinámicas institucionales y reorganizar prácticas previamente consolidadas. Sánchez et al. (2021) muestran que la transición universitaria supone cambios que afectan la experiencia académica y la forma de relacionarse con el contexto educativo. Por ello, adaptarse no consiste únicamente en responder a mayores exigencias académicas, sino también en aprender a desenvolverse dentro de una estructura institucional diferente.

La diversidad de experiencias estudiantiles obliga a evitar una visión uniforme de este proceso. Freixa et al. (2021) señalan que los factores que intervienen en la transición universitaria se encuentran condicionados por la realidad plural del alumnado. Las características personales, las experiencias escolares previas y las condiciones desde las cuales se accede a la educación superior pueden modificar la forma en que se interpreta el nuevo entorno. Esta heterogeneidad explica por qué estudiantes expuestos a exigencias institucionales semejantes pueden presentar distintas necesidades de adaptación, participación e integración durante los primeros momentos de su trayectoria universitaria.

Uno de los principales ajustes ocurre en la relación del estudiante con la organización académica. Los procedimientos, responsabilidades y formas de participación pueden diferir significativamente respecto del bachillerato, lo que exige aprender a gestionar nuevas demandas. Placencia et al. (2022) destacan la relevancia de los procesos de inducción académica como estrategia para facilitar la transición hacia la universidad. Esta función resulta especialmente pertinente cuando el ingreso implica desconocimiento sobre servicios, normas o dinámicas institucionales. La adaptación mejora cuando el estudiante dispone de referencias que le permiten interpretar adecuadamente el funcionamiento del nuevo contexto educativo.

El componente social también forma parte de este proceso. Cambiar de institución supone reconstruir redes de interacción y establecer vínculos con compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad académica. Freixa et al. (2021) permiten comprender que la transición se configura mediante factores diversos que trascienden el desempeño estrictamente

académico. Las relaciones establecidas dentro del nuevo espacio pueden influir en la percepción de pertenencia y en la capacidad para participar de manera efectiva. La integración social, por tanto, constituye una dimensión vinculada con la adaptación y no un aspecto separado de la trayectoria educativa.

La inducción adquiere mayor relevancia cuando se reconoce que el estudiante necesita interpretar simultáneamente dimensiones académicas y sociales. Placencia et al. (2022) analizan estas estrategias como mecanismos de transición hacia la universidad, lo que permite entenderlas como una forma de reducir la incertidumbre inicial. Su utilidad no radica únicamente en transmitir información administrativa, sino en facilitar la comprensión de las dinámicas institucionales que estructuran la experiencia estudiantil. Una adaptación favorable requiere que las instituciones consideren el ingreso como un proceso progresivo y no como un momento concluido con la matrícula.

Tabla 1

Dimensiones analíticas de la adaptación a nuevos entornos educativos y sociales

Dimensión	Exigencia de adaptación	Riesgo asociado	Respuesta institucional pertinente
Académica	Ajustar hábitos, ritmos y formas de aprendizaje	Desorganización ante nuevas demandas	Inducción y orientación académica
Institucional	Comprender normas, servicios y procedimientos	Desconocimiento del funcionamiento universitario	Información clara y acompañamiento inicial
Social	Construir nuevas relaciones y redes de apoyo	Aislamiento o baja integración	Espacios de interacción y participación
Personal	Gestionar autonomía y nuevas responsabilidades	Dificultades de ajuste ante cambios simultáneos	Orientación durante el proceso de transición
Contextual	Responder a condiciones externas que afectan la experiencia educativa	Alteración de expectativas y trayectorias	Estrategias flexibles de acompañamiento

Nota. La tabla organiza las principales dimensiones que intervienen en la adaptación académica, institucional, social, personal y contextual durante la transición hacia nuevos entornos educativos.

La organización presentada en la tabla muestra que la adaptación no puede reducirse a una sola dimensión. Las dificultades académicas pueden estar relacionadas con problemas de orientación institucional, integración social o ajuste personal, lo que exige interpretar las experiencias de ingreso de manera articulada. Sánchez et al. (2021) permiten reconocer esta complejidad al estudiar la transición entre educación media superior y universidad. Cuando los

problemas se analizan de manera aislada, existe el riesgo de atribuir al estudiante responsabilidades que también dependen de las características y mecanismos de apoyo del entorno educativo.

Las condiciones externas pueden modificar significativamente este proceso. Arias (2023), al analizar la transición del bachillerato hacia la enseñanza superior durante la pandemia de COVID-19, muestra que las circunstancias contextuales pueden alterar la forma en que se experimenta el ingreso. Este antecedente permite comprender que la adaptación no depende únicamente de capacidades personales previamente desarrolladas. Cambios en las modalidades educativas, en la interacción social o en las condiciones institucionales pueden generar nuevas exigencias. Por ello, cualquier análisis de la adaptación debe considerar el contexto específico en que se produce la transición.

La relación entre autonomía y acompañamiento requiere un equilibrio particular. La educación superior demanda mayor capacidad para tomar decisiones y organizar responsabilidades, pero esa exigencia no elimina la necesidad de apoyo institucional durante la transición. Placencia et al. (2022) resaltan el papel de la inducción académica, mientras Freixa et al. (2021) evidencian la diversidad de condiciones con las que los estudiantes llegan a la universidad. Ambas aportaciones permiten sostener que acompañar no significa sustituir la autonomía del estudiante, sino ofrecer recursos que faciliten su incorporación progresiva a nuevas formas de funcionamiento académico y social.

La adaptación a nuevos entornos educativos y sociales requiere tiempo para consolidarse, porque las nuevas rutinas, relaciones y exigencias no se incorporan de manera inmediata. A medida que el estudiante comprende el funcionamiento institucional y participa con mayor seguridad en los espacios académicos y sociales, puede desarrollar formas más autónomas de desenvolverse. Este proceso también exige que las instituciones reconozcan que las dificultades iniciales no siempre reflejan falta de capacidad, sino desajustes propios de una transición. Facilitar esa incorporación contribuye a reducir barreras y favorece una participación más estable en la nueva etapa formativa.

1.3 Construcción del proyecto de vida al finalizar la educación secundaria

La finalización de la educación secundaria sitúa al estudiante ante decisiones que comienzan a definir con mayor claridad su trayectoria posterior. Elegir entre continuar estudios, incorporarse al trabajo, combinar ambas opciones o explorar otras alternativas implica proyectarse más allá de las obligaciones inmediatas. Fu (2024) plantea que las relaciones entre

educación y trabajo durante la transición juvenil no deben interpretarse como una secuencia rígida, porque las trayectorias pueden adoptar configuraciones diversas. El proyecto de vida se construye, por tanto, mediante decisiones sucesivas que articulan aspiraciones, posibilidades reales y condiciones concretas del entorno.

Pensar el proyecto de vida exige reconocer que las metas personales no se forman de manera aislada. Las decisiones educativas y laborales se encuentran vinculadas con experiencias previas, motivaciones, expectativas y oportunidades disponibles. Dubois et al. (2023) muestran que la motivación y el apoyo a la autonomía tienen relevancia durante la transición de la escuela al trabajo, especialmente entre jóvenes con dificultades de aprendizaje. Esta relación permite comprender que proyectarse hacia el futuro requiere desarrollar capacidad de decisión, pero también contar con condiciones que permitan ejercerla de manera efectiva y sostener las elecciones realizadas.

La autonomía ocupa un lugar central en este proceso porque el estudiante debe comenzar a asumir mayor responsabilidad sobre sus decisiones. No se trata únicamente de elegir una carrera o un empleo, sino de valorar consecuencias, revisar alternativas y establecer prioridades personales. Findeisen et al. (2022) analizan la intención de permanencia en la formación profesional y muestran que la continuidad dentro de una trayectoria constituye un componente relevante de la transición escuela-trabajo. La construcción del proyecto de vida requiere, entonces, decisiones iniciales acompañadas de capacidad para evaluar su pertinencia conforme cambian las circunstancias.

Las expectativas también intervienen en la definición de una trayectoria. Al terminar el bachillerato, los jóvenes pueden formular metas educativas y laborales que todavía no han sido contrastadas plenamente con las exigencias de cada opción. Fu (2024) cuestiona las interpretaciones lineales de la relación entre educación y trabajo, lo que permite considerar que una elección inicial no determina de manera definitiva el recorrido posterior. El proyecto de vida necesita cierta flexibilidad para incorporar cambios, aprendizajes y reajustes, sin que la modificación de una decisión deba interpretarse necesariamente como fracaso o falta de compromiso.

La continuidad formativa representa una de las posibilidades más visibles después de la educación secundaria, aunque no constituye la única ruta disponible. Reuter et al. (2022) comparan distintas trayectorias posteriores a la escuela y muestran que estas se relacionan de manera diferenciada con la salud y el bienestar de los jóvenes. Esta evidencia amplía la

discusión sobre el proyecto de vida, porque las decisiones no deberían valorarse únicamente por su resultado académico o laboral. También es necesario considerar cómo cada trayectoria se integra con las condiciones personales y con la capacidad del joven para sostener su bienestar.

El ingreso al mercado laboral introduce exigencias distintas de aquellas presentes en el entorno escolar. La transición obliga a responder a responsabilidades, ritmos y expectativas que pueden modificar la manera en que el joven concibe sus metas. Dubois et al. (2023) destacan el papel de la motivación y del apoyo a la autonomía en el paso de la escuela al trabajo. Esto sugiere que la construcción del proyecto de vida requiere más que una decisión ocupacional inmediata: implica desarrollar recursos personales para afrontar cambios, valorar alternativas y mantener cierto grado de control sobre las decisiones que orientan la trayectoria.

La formación profesional constituye otra vía relevante dentro de las decisiones posteriores al bachillerato. Findeisen et al. (2022) estudian la persistencia dentro de programas de educación y formación profesional, mostrando que permanecer en una trayectoria depende de factores asociados a la experiencia formativa. Este planteamiento permite diferenciar entre elegir una opción y sostenerla. El proyecto de vida no queda definido en el momento de seleccionar una carrera, programa o empleo; se configura también mediante la experiencia acumulada y la evaluación continua de la correspondencia entre expectativas, intereses y condiciones reales.

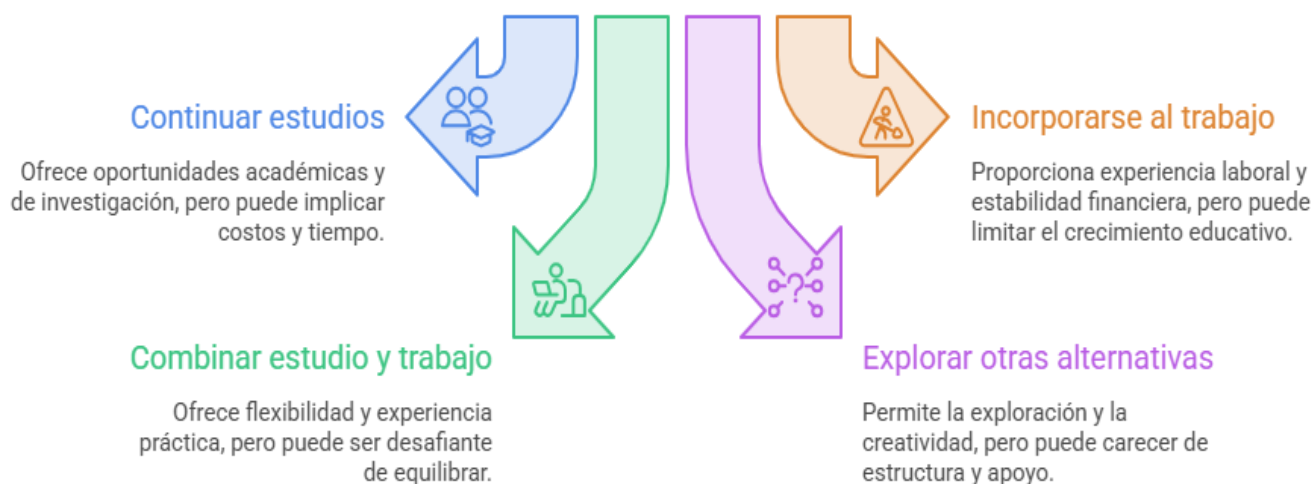
Las decisiones educativas y laborales pueden modificarse cuando aparecen nuevas restricciones u oportunidades. Fu (2024) propone reconsiderar la relación entre educación y trabajo desde una perspectiva menos rígida, lo cual resulta pertinente para comprender trayectorias juveniles que combinan estudio, empleo o períodos de transición. Esta visión reduce la tendencia a clasificar las experiencias posteriores al bachillerato según una única secuencia esperada. Un proyecto de vida consistente puede incluir ajustes, pausas o cambios de dirección, siempre que estos respondan a una evaluación razonada de las condiciones y objetivos que orientan la trayectoria personal.

El bienestar personal también debe incorporarse a las decisiones de largo plazo. Reuter et al. (2022) muestran que las rutas posteriores a la escuela presentan diferencias en sus relaciones con la salud y el bienestar juvenil. Esta dimensión obliga a cuestionar una visión del proyecto de vida centrada exclusivamente en logros educativos o inserción laboral. Una decisión puede ser académicamente viable y, al mismo tiempo, generar dificultades cuando no se corresponde

con las condiciones personales del estudiante. La planificación necesita integrar aspiraciones con una valoración realista de las exigencias que cada alternativa supone.

Figura 1

¿Qué camino debo seguir después de la secundaria?



Nota. La figura presenta alternativas de transición después de la secundaria, considerando la continuidad de estudios, la incorporación al trabajo, la combinación de ambas opciones y la exploración de otros caminos formativos o personales.

La capacidad para revisar decisiones constituye otra dimensión necesaria. La autonomía no implica mantener una elección de forma invariable, sino disponer de criterios para valorar si continúa respondiendo a los propósitos construidos. Findeisen et al. (2022) muestran que la persistencia dentro de la formación profesional constituye un fenómeno que requiere explicación y no puede darse por supuesto. Desde esta perspectiva, modificar una trayectoria puede responder a un proceso reflexivo cuando existe una discrepancia entre expectativas y experiencia. El proyecto de vida necesita estabilidad suficiente para orientar decisiones, pero también flexibilidad para ajustarlas.

Construir un proyecto de vida al finalizar la educación secundaria supone convertir aspiraciones generales en decisiones progresivamente más concretas. La formación, el trabajo, la autonomía y el bienestar interactúan durante ese proceso y pueden adquirir distinto peso según las circunstancias. La utilidad del proyecto no reside en establecer una ruta definitiva, sino en ofrecer criterios para orientar elecciones y valorar sus consecuencias. Cuando el joven puede relacionar sus objetivos con las condiciones reales de cada alternativa, la planificación deja de funcionar como una expectativa abstracta y adquiere mayor capacidad para orientar su trayectoria posterior.

1.4 Toma de decisiones ante las opciones formativas y laborales

La finalización del bachillerato sitúa a los jóvenes ante decisiones que pueden modificar de manera importante su trayectoria posterior. Continuar estudios universitarios, ingresar a formación técnica o profesional, incorporarse al empleo o combinar estas posibilidades implica valorar alternativas con exigencias y consecuencias diferentes. Fu (2024) cuestiona las interpretaciones lineales de la relación entre educación y trabajo y propone comprender las transiciones juveniles como procesos más flexibles. Esta perspectiva permite analizar la toma de decisiones como una construcción progresiva, condicionada por oportunidades, expectativas personales y características concretas de cada opción disponible.

Decidir entre alternativas formativas y laborales requiere comparar posibilidades que no siempre son equivalentes ni fácilmente previsibles. Marczuk (2024) muestra que los resultados de la transición entre escuela y trabajo están condicionados por configuraciones institucionales específicas, lo que indica que las decisiones individuales se producen dentro de contextos que pueden ampliar o restringir oportunidades. Elegir una trayectoria, por tanto, no depende únicamente de preferencias personales. También exige considerar las condiciones de acceso, continuidad y vinculación con el mercado laboral que caracterizan las distintas rutas posteriores a la educación secundaria.

La valoración de una opción formativa debe ir más allá del interés inicial por un programa o área de estudio. La permanencia dentro de una trayectoria constituye un criterio relevante para comprender si una decisión logra sostenerse en el tiempo. Findeisen et al. (2022) analizan la intención de persistencia en la educación y formación profesional y muestran que la continuidad no puede asumirse como consecuencia automática de la elección inicial. Una decisión informada requiere anticipar las exigencias de la opción escogida y valorar si existe correspondencia suficiente entre expectativas, características personales y condiciones de la experiencia formativa.

Las alternativas laborales introducen otro conjunto de consideraciones. Incorporarse tempranamente al empleo puede responder a intereses personales, necesidades económicas o preferencias por experiencias prácticas, pero también supone afrontar un entorno diferente al escolar. Dubois et al. (2023) destacan la importancia de la motivación y del apoyo a la autonomía en la transición de la escuela al trabajo. Esta relación evidencia que la inserción laboral exige capacidad para tomar decisiones, pero también condiciones que permitan ejercer esa autonomía. La elección laboral debe analizarse por sus posibilidades reales de adaptación, continuidad y desarrollo posterior.

Tabla 2*Matriz analítica para valorar opciones formativas y laborales después del bachillerato*

Criterio de decisión	Opción formativa	Opción laboral	Pregunta orientadora
Intereses personales	Correspondencia con el área de estudio y la trayectoria deseada	Afinidad con las funciones y actividades del puesto	¿La alternativa responde a intereses que pueden sostenerse en el tiempo?
Exigencias de ingreso	Requisitos académicos, dedicación y continuidad	Requisitos de contratación y disponibilidad para trabajar	¿Se cumplen las condiciones necesarias para acceder a la opción?
Proyección	Posibilidad de avanzar hacia nuevas etapas formativas	Posibilidad de adquirir experiencia y desarrollar una trayectoria ocupacional	¿Qué oportunidades puede abrir esta decisión posteriormente?
Permanencia	Capacidad para sostener el proceso de formación	Capacidad para adaptarse y permanecer en el empleo	¿La opción puede mantenerse bajo las condiciones actuales?
Condiciones del entorno	Oferta institucional y características del sistema formativo	Características del mercado de trabajo y oportunidades disponibles	¿Qué factores externos pueden facilitar o limitar la decisión?
Flexibilidad	Posibilidad de cambiar, complementar o reorientar estudios	Posibilidad de combinar empleo y formación o modificar la trayectoria	¿La decisión permite ajustes futuros sin cerrar otras alternativas?

Nota. La matriz organiza criterios que permiten comparar alternativas formativas y laborales considerando intereses, exigencias, proyección, permanencia, contexto y posibilidad de ajuste.

La comparación presentada en la tabla muestra que ninguna alternativa puede evaluarse únicamente por su disponibilidad inmediata. Una decisión adquiere mayor consistencia cuando se examinan simultáneamente las exigencias de acceso, la posibilidad de permanencia y las oportunidades que puede generar posteriormente. Fu (2024) resulta especialmente pertinente para esta interpretación, porque plantea una relación menos rígida entre educación y trabajo. Una trayectoria puede incluir movimientos entre ambos espacios, de modo que elegir estudios o empleo no necesariamente implica excluir definitivamente la otra posibilidad ni mantener una secuencia única.

El contexto institucional también influye en el valor que adquiere cada alternativa. Marczuk (2024) señala que las configuraciones institucionales contribuyen a explicar diferencias en los resultados de las transiciones entre escuela y trabajo. Esta observación limita las interpretaciones que atribuyen el resultado de una elección exclusivamente al esfuerzo individual. Dos jóvenes con aspiraciones similares pueden encontrar oportunidades distintas

según los mecanismos de acceso, las características de la formación disponible o las condiciones del mercado laboral. La decisión necesita incorporar una lectura realista del entorno para evitar expectativas desconectadas de las posibilidades existentes.

La motivación constituye otro elemento relevante, aunque no debería utilizarse como único criterio. Dubois et al. (2023) muestran su importancia en procesos de transición hacia el trabajo, especialmente cuando se relaciona con condiciones que apoyan la autonomía. Una decisión basada únicamente en entusiasmo inicial puede debilitarse cuando aparecen exigencias no previstas. Resulta más consistente cuando la motivación se acompaña de información suficiente, capacidad para valorar dificultades y comprensión de las responsabilidades asociadas a cada alternativa. Esto permite diferenciar una preferencia inmediata de una elección razonada y potencialmente sostenible.

La permanencia dentro de una trayectoria tampoco debe confundirse con la obligación de mantener una decisión que ha dejado de ser pertinente. El análisis de Findeisen et al. (2022) sobre la persistencia en formación profesional permite considerar la continuidad como un fenómeno que depende de múltiples condiciones. Mantener una opción puede reflejar compromiso, pero revisarla también puede ser razonable cuando cambian las circunstancias o aparecen discrepancias entre expectativas y experiencia. La toma de decisiones requiere criterios que permitan distinguir entre una dificultad transitoria y una incompatibilidad más profunda con la trayectoria elegida.

La posibilidad de combinar estudio y trabajo amplía el conjunto de decisiones disponibles, aunque también introduce nuevas exigencias de organización. Fu (2024) ofrece una base conceptual para comprender que educación y empleo no necesariamente constituyen espacios separados ni etapas sucesivas. En determinadas trayectorias pueden coexistir, alternarse o adquirir distinta prioridad en momentos diferentes. Esta flexibilidad permite evitar decisiones planteadas como elecciones irreversibles. Sin embargo, combinar opciones también requiere valorar de manera realista la carga de responsabilidades y la capacidad para sostener simultáneamente compromisos académicos, laborales y personales.

Una toma de decisiones suficientemente fundamentada necesita articular tres niveles: lo que el joven desea, lo que cada alternativa exige y lo que el contexto permite. Cuando uno de estos componentes se analiza de manera aislada, aumenta el riesgo de elegir a partir de expectativas incompletas. La decisión formativa o laboral adquiere mayor solidez cuando puede revisarse a partir de información, experiencia y cambios en las condiciones personales. El objetivo no

consiste en eliminar toda incertidumbre, sino en reducir decisiones impulsivas y fortalecer la capacidad para ajustar la trayectoria sin perder dirección.

1.5 Autonomía, responsabilidad y organización personal

La transición posterior al bachillerato exige que el joven asuma un grado mayor de control sobre decisiones que antes estaban parcialmente estructuradas por la familia o la institución escolar. Elegir horarios, distribuir tareas, cumplir compromisos y responder por las consecuencias de las propias decisiones forman parte de esta nueva etapa. Dubois et al. (2023) relacionan la autonomía con procesos de transición hacia el trabajo, mostrando que su desarrollo adquiere especial relevancia cuando el joven debe desenvolverse en contextos menos guiados. La autonomía, por tanto, implica capacidad de decisión acompañada de criterios para actuar de manera responsable.

La responsabilidad personal no puede reducirse al cumplimiento puntual de obligaciones. También supone reconocer prioridades, anticipar consecuencias y mantener compromisos aun cuando desaparece la supervisión constante propia de etapas educativas anteriores. Findeisen et al. (2022) analizan la persistencia dentro de la formación profesional y muestran que la continuidad depende de factores que influyen en la disposición para sostener una trayectoria. Este planteamiento permite vincular responsabilidad con permanencia, aunque sin convertirla en una explicación exclusivamente individual. Mantener una decisión requiere esfuerzo personal, pero también condiciones que favorezcan su sostenibilidad.

La organización del tiempo constituye una expresión concreta de esa responsabilidad. Al finalizar el bachillerato, las actividades académicas, laborales y personales pueden adquirir ritmos distintos y competir entre sí. Freixa et al. (2021) muestran que la transición hacia la universidad se encuentra atravesada por realidades estudiantiles diversas, lo que obliga a considerar que no todos los jóvenes disponen de las mismas condiciones para organizar sus responsabilidades. La planificación personal debe adaptarse a esas diferencias y evitar modelos rígidos que ignoren cargas familiares, desplazamientos, trabajo u otras circunstancias que condicionan la vida cotidiana.

La autonomía también se relaciona con la capacidad para tomar decisiones sin depender de instrucciones permanentes. Dubois et al. (2023) destacan el papel del apoyo a la autonomía en la transición de la escuela al trabajo, lo que indica que esta competencia puede fortalecerse cuando existen contextos que permiten decidir con acompañamiento adecuado. La independencia no significa ausencia de apoyo. Un joven puede actuar de forma autónoma y, al

mismo tiempo, recurrir a orientación cuando enfrenta situaciones nuevas. La diferencia reside en que la decisión final debe construirse con criterios propios y no únicamente mediante obediencia externa.

El ingreso a una etapa formativa distinta demanda reajustar hábitos consolidados durante la educación secundaria. Freixa et al. (2021) evidencian que la experiencia de transición universitaria depende de múltiples factores vinculados con la realidad del alumnado. Entre ellos, la forma de afrontar nuevas exigencias puede convertirse en un elemento decisivo para la adaptación. La organización personal adquiere valor porque permite transformar obligaciones generales en acciones concretas, establecer prioridades y evitar acumulaciones innecesarias de tareas. Este proceso requiere aprendizaje progresivo y puede modificarse conforme el estudiante comprende mejor las demandas del nuevo entorno.

La responsabilidad implica también reconocer límites personales. Organizarse adecuadamente no significa asumir todas las tareas disponibles ni mantener una carga que resulte difícil de sostener. Findeisen et al. (2022) permiten observar que la persistencia dentro de una trayectoria educativa necesita comprenderse en relación con las condiciones que favorecen o dificultan su continuidad. En términos personales, esto supone evaluar la carga académica, laboral y cotidiana antes de comprometerse con nuevas obligaciones. Una planificación responsable incorpora capacidad para priorizar, postergar ciertas decisiones y reorganizar metas cuando las condiciones cambian de manera significativa.

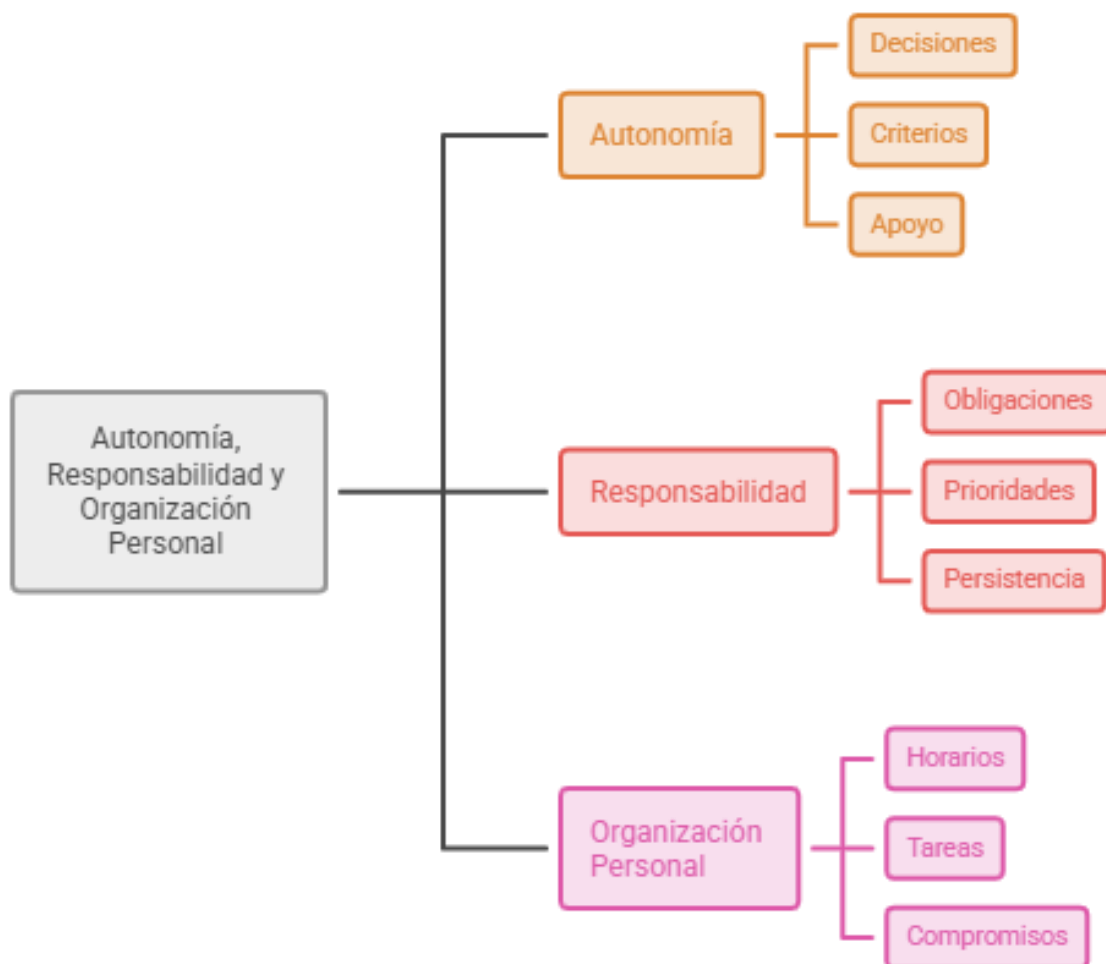
La organización personal resulta especialmente relevante cuando el joven combina formación y trabajo. En estas situaciones, la autonomía debe traducirse en decisiones sobre horarios, uso de recursos y distribución de esfuerzos. Dubois et al. (2023) muestran que la transición laboral está vinculada con procesos de motivación y autonomía, mientras Findeisen et al. (2022) resaltan la importancia de la persistencia dentro de trayectorias formativas. La coexistencia de ambas responsabilidades exige valorar qué compromisos pueden sostenerse simultáneamente. Una organización deficiente puede afectar tanto la continuidad educativa como el desempeño en el entorno laboral.

La capacidad de establecer prioridades constituye otro componente central. Durante el bachillerato, muchas tareas responden a calendarios previamente definidos; después del egreso, aumentan las decisiones que deben organizarse de manera individual. Freixa et al. (2021) muestran que la transición universitaria está condicionada por realidades diversas, por lo que las prioridades no pueden establecerse mediante un esquema idéntico para todos. Algunos

estudiantes requerirán concentrarse principalmente en su formación, mientras otros deberán distribuir su tiempo entre estudio, trabajo y responsabilidades familiares. La organización personal necesita responder a condiciones concretas y no a expectativas uniformes.

Figura 2

Autonomía, responsabilidad y organización personal en la transición post-bachillerato



Nota. La figura muestra los elementos de autonomía, responsabilidad y organización personal que favorecen la toma de decisiones y el cumplimiento de compromisos durante la transición post-bachillerato.

La autonomía requiere también capacidad para evaluar las propias decisiones. Elegir una actividad, aceptar una responsabilidad o mantener una trayectoria supone revisar periódicamente si los resultados obtenidos corresponden con los objetivos planteados. Findeisen et al. (2022) muestran que la permanencia en formación profesional no puede darse por supuesta, lo que permite considerar la revisión de decisiones como parte del proceso formativo. Una persona responsable no mantiene necesariamente todas sus elecciones originales; puede modificarlas cuando dispone de razones suficientes. La autonomía madura incluye capacidad para corregir decisiones sin abandonar criterios de coherencia personal.

El apoyo externo conserva importancia incluso cuando aumenta la independencia. Dubois et al. (2023) evidencian que el apoyo a la autonomía puede favorecer procesos de transición, lo cual permite diferenciar entre acompañamiento y dependencia. Las familias, docentes u orientadores pueden aportar información, retroalimentación y referencias sin sustituir la decisión del joven. Esta relación resulta especialmente útil durante los primeros momentos posteriores al bachillerato, cuando aparecen situaciones que todavía no forman parte de su experiencia. La autonomía se fortalece cuando el acompañamiento facilita la reflexión y no cuando resuelve de manera permanente las decisiones personales.

La organización personal también influye en la capacidad para mantener equilibrio entre obligaciones y bienestar. Las exigencias académicas o laborales pueden aumentar rápidamente cuando se inicia una nueva trayectoria, de modo que una planificación centrada exclusivamente en productividad puede resultar insuficiente. Freixa et al. (2021) muestran que la experiencia de transición depende de condiciones diversas, mientras Dubois et al. (2023) resaltan dimensiones motivacionales y de autonomía. Esto permite considerar que organizarse supone distribuir responsabilidades de forma realista, reconocer señales de sobrecarga y evitar que el cumplimiento de metas dependa de esfuerzos difíciles de sostener.

Autonomía, responsabilidad y organización personal se desarrollan mediante decisiones cotidianas más que a través de una competencia adquirida de una sola vez. Aprender a priorizar, sostener compromisos, pedir apoyo cuando resulta necesario y revisar elecciones forma parte del proceso de transición hacia etapas con mayor independencia. Estas capacidades permiten responder con mayor criterio a entornos educativos y laborales que demandan iniciativa y constancia. Su desarrollo no elimina las dificultades propias del cambio, pero ofrece recursos para afrontarlas sin depender completamente de estructuras externas que organicen cada aspecto de la trayectoria personal.

1.6 Expectativas, incertidumbre y desafíos en la transición

La transición posterior al bachillerato suele estar acompañada por expectativas relacionadas con el estudio, el trabajo y la autonomía personal. Estas expectativas orientan decisiones iniciales, pero también pueden generar tensiones cuando las condiciones reales difieren de lo imaginado. Fu (2024) cuestiona las interpretaciones lineales de las trayectorias juveniles y muestra que la relación entre educación y trabajo puede adoptar recorridos diversos. Esta perspectiva permite comprender que las expectativas no constituyen predicciones seguras del

futuro, sino referencias que deben ajustarse conforme el joven conoce mejor las exigencias y posibilidades de cada alternativa.

La incertidumbre aparece cuando el estudiante debe decidir sin disponer de información completa sobre los resultados de sus elecciones. Elegir una carrera, incorporarse al trabajo o combinar ambas opciones implica asumir consecuencias que solo podrán valorarse plenamente con el tiempo. Marczuk (2024) señala que las transiciones entre escuela y trabajo se encuentran condicionadas por configuraciones institucionales que influyen en los resultados individuales. La incertidumbre, por tanto, no surge únicamente de dudas personales, sino también de contextos en los que las oportunidades disponibles y sus efectos pueden variar según las condiciones educativas y laborales.

Las expectativas académicas pueden verse modificadas por la experiencia concreta del ingreso a la educación superior. Arias (2023) muestra que las condiciones contextuales pueden alterar de manera significativa la transición desde el bachillerato, especialmente cuando ocurren cambios que afectan las formas habituales de enseñanza y participación. Esta evidencia permite advertir que las expectativas construidas antes del egreso deben mantener cierto grado de flexibilidad. Cuando la experiencia real introduce demandas imprevistas, el estudiante necesita revisar sus estrategias y ajustar sus metas sin interpretar cada modificación como un fracaso de la decisión inicial.

Los desafíos también adquieren una dimensión personal vinculada con el bienestar. Reuter et al. (2022) analizaron diferentes trayectorias posteriores a la escuela y su relación con la salud y el bienestar de los jóvenes, mostrando que las rutas elegidas pueden asociarse con experiencias distintas. Este enfoque amplía la comprensión de la transición, pues no basta con valorar si una opción conduce a estudios o empleo. También resulta necesario considerar las condiciones bajo las cuales se desarrolla esa trayectoria y la manera en que sus exigencias afectan la adaptación cotidiana y la estabilidad personal.

Tabla 3

Dimensiones de incertidumbre y desafíos durante la transición posterior al bachillerato

Dimensión	Expectativa frecuente	Fuente de incertidumbre	Desafío principal
Académica	Adaptarse rápidamente a una nueva etapa formativa	Desconocimiento de exigencias y dinámicas institucionales	Ajustar estrategias de estudio y participación
Laboral	Ingresa al empleo y avanzar de manera estable	Variabilidad de oportunidades y condiciones de inserción	Construir una trayectoria sostenible

Dimensión	Expectativa frecuente	Fuente de incertidumbre	Desafío principal
Personal	Alcanzar mayor independencia	Incremento de responsabilidades y decisiones	Gestionar autonomía sin perder equilibrio
Contextual	Seguir una trayectoria previamente planificada	Cambios externos que alteran oportunidades	Reorganizar metas y decisiones
Bienestar	Mantener estabilidad durante la transición	Presiones asociadas con nuevas demandas	Compatibilizar objetivos con condiciones personales

Nota. La tabla organiza dimensiones que permiten distinguir expectativas, fuentes de incertidumbre y desafíos propios de la transición posterior al bachillerato.

La tabla evidencia que la incertidumbre no responde a una sola causa, sino a la interacción entre condiciones académicas, laborales, personales y contextuales. Marczuk (2024) permite comprender que las estructuras institucionales influyen en la manera en que se desarrollan las transiciones, mientras Reuter et al. (2022) muestran que las distintas rutas posteriores pueden relacionarse con experiencias diferenciadas de bienestar. Analizar estos factores conjuntamente evita atribuir todos los problemas de adaptación a decisiones individuales y permite reconocer que las oportunidades disponibles también condicionan la trayectoria.

Las crisis o cambios inesperados pueden intensificar la distancia entre expectativas y experiencia. Arias (2023), al estudiar la transición hacia la enseñanza superior durante la pandemia, evidencia cómo un cambio externo puede alterar condiciones de ingreso, participación y adaptación. Aunque ese contexto corresponde a una situación particular, permite identificar un principio más amplio: los proyectos construidos antes de finalizar el bachillerato pueden requerir ajustes cuando las circunstancias modifican las posibilidades previstas. La capacidad para revisar decisiones resulta entonces tan relevante como la capacidad para formular objetivos iniciales.

La presión por elegir rápidamente una trayectoria puede convertir la incertidumbre en una fuente adicional de tensión. Fu (2024) plantea que las relaciones entre educación y trabajo no deben entenderse mediante un recorrido único, lo que ofrece una alternativa a la idea de que toda decisión debe producir una secuencia continua y previsible. Reconocer trayectorias más flexibles permite reducir interpretaciones rígidas del cambio de carrera, la incorporación tardía al empleo o la combinación entre estudio y trabajo. La incertidumbre puede gestionarse mejor cuando existen márgenes razonables para revisar y reorientar decisiones.

Los desafíos de la transición tampoco deben evaluarse exclusivamente en términos de éxito o fracaso inmediato. Reuter et al. (2022) muestran la importancia de considerar el bienestar

dentro de las trayectorias posteriores a la escuela, mientras Marczuk (2024) enfatiza la influencia de los entornos institucionales. Esto permite sostener que una dificultad inicial puede responder a condiciones de adaptación y no necesariamente a una elección equivocada. Diferenciar entre problemas transitorios y obstáculos estructurales ayuda a interpretar con mayor precisión las experiencias juveniles y evita conclusiones apresuradas sobre la viabilidad de una trayectoria.

Gestionar expectativas e incertidumbre requiere construir decisiones suficientemente flexibles para responder a cambios sin perder orientación. El desafío consiste en combinar aspiraciones con información realista sobre las exigencias de cada alternativa y con una evaluación continua de las condiciones personales. Una transición sostenible no depende de eliminar toda duda, algo difícil cuando el futuro permanece parcialmente abierto, sino de desarrollar criterios para revisar opciones y responder a situaciones imprevistas. La capacidad de ajustar metas y estrategias permite afrontar la transición con mayor coherencia frente a escenarios educativos y laborales cambiantes.

1.7 Continuidad educativa, formación técnica y otras trayectorias posibles

La finalización del bachillerato abre distintas trayectorias que pueden incluir estudios universitarios, formación técnica o profesional, incorporación al trabajo y combinaciones entre estas alternativas. Considerar solo la universidad como continuidad legítima limita la comprensión de las decisiones que enfrentan los jóvenes. Reuter et al. (2022) comparan diferentes rutas posteriores a la escuela y muestran que las experiencias derivadas de cada una pueden ser distintas. Esta diversidad obliga a analizar las opciones posteriores al bachillerato según sus características, exigencias y posibilidades reales, evitando establecer una jerarquía automática entre trayectorias educativas y laborales.

La continuidad educativa puede adoptar formas diferentes según los intereses y condiciones del estudiante. Sánchez et al. (2021) analizan la transición desde la educación media superior hacia la universidad y muestran que el ingreso a este nivel implica ajustes académicos e institucionales importantes. Continuar estudios superiores, por tanto, no significa prolongar de manera simple la experiencia escolar previa. La nueva etapa demanda adaptación a otras dinámicas de aprendizaje, mayor autonomía y nuevas responsabilidades. Estas exigencias deben formar parte de la valoración que realiza el bachiller antes de decidir si esta trayectoria corresponde con sus objetivos y posibilidades.

La formación técnica y profesional constituye una alternativa relevante para quienes buscan una preparación más directamente vinculada con determinados campos de trabajo. Findeisen et al. (2022) estudian la intención de permanencia en programas de educación y formación profesional, mostrando que la continuidad dentro de estas trayectorias depende de factores que influyen en el compromiso con la opción elegida. Este hallazgo permite evitar una visión reducida de la formación técnica como una vía secundaria. Su pertinencia debe evaluarse según la relación entre intereses, características del programa, condiciones de acceso y posibilidades de permanencia.

Las trayectorias educativas y laborales tampoco necesitan desarrollarse como caminos completamente separados. Fu (2024) propone reconsiderar la relación entre educación y trabajo desde una perspectiva menos lineal, lo que permite entender que ambas dimensiones pueden alternarse o coexistir. Un joven puede incorporarse al empleo y posteriormente retomar estudios, combinar formación con experiencia laboral o modificar su trayectoria según nuevas oportunidades. Esta flexibilidad resulta especialmente útil para interpretar recorridos que no siguen una secuencia tradicional, pero que pueden responder de manera coherente a las circunstancias y objetivos de cada persona.

El contexto institucional condiciona las posibilidades reales de cada trayectoria. Marczuk (2024) muestra que las configuraciones institucionales influyen en los resultados de la transición entre escuela y trabajo, por lo que las decisiones no pueden analizarse únicamente desde las preferencias individuales. La existencia de determinadas ofertas formativas, mecanismos de acceso y condiciones del mercado laboral puede facilitar unas opciones y restringir otras. Reconocer este componente permite comprender por qué estudiantes con aspiraciones semejantes pueden recorrer caminos diferentes después del bachillerato y obtener resultados también distintos a lo largo de su transición.

La elección de una trayectoria requiere distinguir entre acceso y permanencia. Ingresar a un programa universitario o técnico representa solo el comienzo de una experiencia que puede cambiar conforme aparecen nuevas exigencias. Findeisen et al. (2022) muestran que la persistencia en la formación profesional constituye un aspecto que debe explicarse y no darse por supuesto. Esta consideración resulta aplicable a otras modalidades educativas: una decisión inicial necesita ser revisada a partir de la experiencia. La continuidad depende de la correspondencia entre expectativas, condiciones personales y características concretas de la alternativa escogida.

Las trayectorias laborales tempranas también forman parte del escenario posterior al bachillerato. Reuter et al. (2022) examinan diferentes vías posteriores a la escuela y vinculan estas experiencias con dimensiones de salud y bienestar. Esta perspectiva amplía el análisis de la inserción laboral, porque obliga a considerar algo más que la obtención de empleo. La calidad de la transición también depende de cómo se experimentan las nuevas responsabilidades y de si la trayectoria puede sostenerse sin afectar de manera significativa otras dimensiones personales. El empleo debe valorarse como una opción con exigencias propias.

La posibilidad de cambiar de trayectoria no debe interpretarse automáticamente como falta de planificación. Fu (2024) cuestiona las representaciones rígidas de la relación entre educación y trabajo y permite comprender que las trayectorias juveniles pueden reorganizarse conforme cambian las condiciones. Un estudiante puede iniciar estudios universitarios, trasladarse hacia formación técnica o incorporarse temporalmente al empleo sin que ello implique necesariamente ausencia de objetivos. Lo relevante es que los cambios respondan a una evaluación razonada de la experiencia y no únicamente a decisiones impulsivas o a expectativas poco examinadas.

La diversidad de recorridos exige que la orientación posterior al bachillerato presente información equilibrada sobre las distintas alternativas. Sánchez et al. (2021) permiten observar las particularidades de la transición universitaria, mientras Marczuk (2024) muestra la influencia de los sistemas institucionales sobre los resultados de la transición al trabajo. Estas perspectivas indican que cada opción posee oportunidades y restricciones específicas. Una orientación adecuada debe ayudar a comparar exigencias, mecanismos de acceso, posibilidades de continuidad y consecuencias previsibles, sin asumir que una única trayectoria resulta conveniente para todos los estudiantes.

La continuidad posterior al bachillerato adquiere mayor sentido cuando se entiende como construcción progresiva de una trayectoria y no como elección definitiva realizada en un único momento. Las opciones universitarias, técnicas y laborales pueden responder a objetivos distintos y combinarse de acuerdo con las circunstancias. La decisión más consistente no es necesariamente la que sigue una ruta convencional, sino la que mantiene correspondencia entre intereses, posibilidades y condiciones reales. Reconocer esta pluralidad permite evaluar las trayectorias con mayor precisión y evita reducir el futuro del bachiller a una sola forma de continuidad.

Capítulo 2.

Orientación académica y elección de estudios superiores

Alexander Santiago Galindo Cunama



2.1 Autoconocimiento de intereses, capacidades y preferencias académicas

El autoconocimiento constituye una base necesaria para tomar decisiones académicas con mayor coherencia al finalizar el bachillerato. Reconocer intereses, capacidades y preferencias permite distinguir entre opciones atractivas de manera superficial y alternativas que guardan mayor relación con las características personales del estudiante. Liu et al. (2024) vinculan la autoeficacia para la toma de decisiones profesionales con la implicación académica de estudiantes de secundaria, lo que muestra que la percepción sobre las propias capacidades influye en la manera de proyectarse. Elegir requiere, por tanto, comprender tanto lo que interesa como aquello que se considera posible realizar.

Los intereses académicos expresan afinidades hacia determinadas áreas de conocimiento, actividades o problemas, pero no deben interpretarse como preferencias completamente estables. Rosenzweig y Chen (2023), al estudiar elecciones relacionadas con carreras STEM, muestran que las preferencias profesionales se encuentran asociadas con creencias motivacionales diferenciadas. Este planteamiento permite considerar que el interés por una carrera puede fortalecerse, modificarse o debilitarse según la experiencia acumulada. Explorar los intereses exige observar qué actividades generan participación sostenida, qué contenidos despiertan curiosidad y cuáles mantienen su atractivo cuando aumenta el nivel de dificultad.

Las capacidades introducen una dimensión diferente porque se relacionan con los recursos que el estudiante reconoce en sí mismo para responder a determinadas exigencias. Liu et al. (2024) permiten advertir que la percepción de eficacia para decidir tiene implicaciones en la relación del estudiante con su aprendizaje. Sin embargo, una valoración adecuada de las capacidades no debería confundirse con una clasificación rígida entre aquello para lo que una persona “sirve” o “no sirve”. Las capacidades pueden desarrollarse mediante formación y experiencia, por lo que deben analizarse junto con las exigencias concretas de cada alternativa académica.

Las preferencias académicas incorporan elementos vinculados con la forma en que el estudiante desea aprender y con los ambientes educativos que considera más compatibles con sus características. Santana et al. (2023) identifican distintos perfiles en la toma de decisiones académicas y profesionales de estudiantes de secundaria, lo que evidencia que los procesos de elección no siguen una única pauta. Algunas decisiones pueden apoyarse en información más elaborada, mientras otras presentan mayores niveles de indecisión. Reconocer estas diferencias permite comprender que el autoconocimiento también incluye identificar cómo se decide y qué factores influyen sobre esa decisión.

Tabla 4*Matriz de autoconocimiento para la exploración de alternativas académicas*

Dimensión	Aspecto que debe explorarse	Pregunta orientadora	Riesgo de una valoración insuficiente
Intereses	Áreas, actividades y problemas que generan involucramiento sostenido	¿Qué contenidos despiertan interés incluso cuando exigen esfuerzo?	Elegir por atracción momentánea o influencia externa
Capacidades	Recursos académicos y habilidades que pueden aplicarse y desarrollarse	¿Qué tareas se realizan con mayor solvencia y cuáles requieren fortalecimiento?	Confundir dificultad actual con incapacidad permanente
Preferencias académicas	Formas de aprender y características del entorno formativo	¿Qué condiciones favorecen una participación académica constante?	Seleccionar opciones incompatibles con las necesidades de aprendizaje
Motivación	Razones que sostienen el interés por una trayectoria	¿Por qué se desea seguir determinada opción y cuánto puede mantenerse ese interés?	Depender de incentivos externos o expectativas poco examinadas
Autoeficacia	Percepción sobre la capacidad para afrontar decisiones y exigencias	¿Qué grado de confianza existe para responder a las demandas de la opción?	Sobreestimar o subestimar las propias posibilidades

Nota. La matriz organiza dimensiones que ayudan a relacionar características personales con las exigencias de distintas alternativas académicas.

La matriz permite diferenciar componentes que suelen confundirse durante la elección. Tener interés por un área no significa necesariamente poseer todas las capacidades requeridas para desarrollarse en ella, del mismo modo que disponer de habilidades determinadas no obliga a convertirlas en una trayectoria profesional. Rosenzweig y Chen (2023) muestran que las preferencias por diferentes carreras pueden relacionarse con creencias motivacionales específicas. Esta distinción resulta útil porque evita reducir el autoconocimiento a una única pregunta sobre gustos y obliga a examinar la relación entre motivación, percepción de competencia y características de la alternativa considerada.

El autoconocimiento también requiere contrastar percepciones personales con información y experiencias que permitan examinarlas críticamente. Huayta y Pacheco (2024) estudian una propuesta de orientación vocacional apoyada en un sistema experto y prestan atención al fortalecimiento de la autoconciencia estudiantil. Este enfoque muestra que conocerse no consiste únicamente en responder preguntas introspectivas, sino también en organizar información sobre características propias para emplearla durante la elección. La reflexión

adquiere mayor utilidad cuando permite identificar coincidencias y discrepancias entre lo que el estudiante espera, lo que reconoce en sí mismo y lo que una opción exige.

La percepción sobre las propias capacidades puede convertirse en un recurso o en una limitación cuando no se evalúa de manera realista. Liu et al. (2024) analizan categorías de autoeficacia vinculadas con la toma de decisiones profesionales y su relación con la implicación en el aprendizaje. Una confianza insuficiente puede reducir la exploración de alternativas que podrían ser viables, mientras una valoración excesivamente favorable puede llevar a ignorar exigencias importantes. El autoconocimiento necesita, por ello, una valoración equilibrada que reconozca fortalezas sin ocultar áreas que requieren preparación adicional.

Las decisiones académicas también pueden estar condicionadas por influencias externas que el estudiante incorpora como si fueran preferencias propias. Santana et al. (2023) muestran que existen diferentes perfiles de decisión académica y profesional, lo que permite analizar la elección como un proceso en el que intervienen diversos niveles de reflexión. Distinguir entre una preferencia personal y una expectativa asumida por presión externa resulta fundamental para evitar elecciones poco consistentes. El autoconocimiento exige identificar las razones que sostienen una decisión y determinar cuánto dependen de intereses propios, información disponible o expectativas provenientes del entorno.

La exploración de carreras específicas puede contribuir a precisar intereses que inicialmente son demasiado amplios. Rosenzweig y Chen (2023) evidencian que las preferencias de estudiantes de secundaria pueden variar incluso entre distintas alternativas dentro del campo STEM. Esto muestra que expresar interés por un área general no proporciona información suficiente para elegir una trayectoria concreta. Examinar diferencias entre carreras, actividades profesionales y demandas académicas permite convertir una afinidad general en criterios más precisos. Cuanto mayor sea la diferenciación entre alternativas, menor será la probabilidad de elegir únicamente a partir del nombre o prestigio percibido de una profesión.

El autoconocimiento debe entenderse como un proceso revisable y no como una descripción definitiva de la persona al terminar el bachillerato. Las experiencias educativas, nuevas responsabilidades y contactos con distintos campos de estudio pueden modificar intereses, fortalecer capacidades o revelar preferencias que antes no eran evidentes. Por ello, una elección académica responsable necesita combinar reflexión personal con apertura al cambio. Conocerse mejor no significa eliminar toda incertidumbre, sino disponer de criterios más

sólidos para comparar opciones, justificar decisiones y reconocer cuándo una trayectoria continúa siendo coherente con las características y objetivos personales.

2.2 Orientación vocacional para la elección de una carrera

La orientación vocacional cumple una función decisiva cuando el estudiante debe transformar intereses generales en una elección académica concreta. Su propósito no consiste en indicar qué carrera escoger, sino en facilitar un proceso de exploración que permita relacionar características personales, información académica y expectativas profesionales. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación puede contribuir a mejorar la preparación de los estudiantes para tomar decisiones sobre su futuro. Desde esta perspectiva, elegir una carrera requiere un acompañamiento que favorezca la reflexión y reduzca decisiones basadas únicamente en percepciones parciales o información insuficiente.

Una orientación adecuada debe comenzar antes del momento inmediato de inscripción en la educación superior. Otwine et al. (2022) analizan la eficacia de la orientación y consejería profesional en estudiantes de secundaria y resaltan su importancia dentro del proceso educativo. Esta anticipación permite que la elección se construya progresivamente y no bajo presión temporal. Cuando el estudiante dispone de espacios para explorar opciones, contrastar expectativas y formular preguntas, puede reconocer con mayor claridad qué alternativas se ajustan a sus intereses y condiciones. La orientación vocacional adquiere así un carácter preventivo y formativo.

La elección de una carrera también exige distinguir entre información y orientación. Disponer de datos sobre programas académicos, duración o requisitos no garantiza por sí mismo una decisión bien fundamentada. Schalkwyk et al. (2022) estudian una intervención de orientación profesional autodirigida y muestran la relevancia de estrategias que promueven participación activa del estudiante. La orientación se vuelve más útil cuando la información se procesa en función de metas personales y posibles trayectorias. El estudiante necesita comprender qué significado tiene cada alternativa para su propio proyecto, no limitarse a acumular datos sobre distintas carreras.

El carácter autodirigido de ciertas intervenciones también permite fortalecer la responsabilidad del estudiante sobre su elección. Schalkwyk et al. (2022) evidencian que las estrategias de orientación pueden diseñarse para favorecer mayor implicación personal en el proceso de decisión. Esto resulta relevante porque una elección impuesta o excesivamente dirigida puede debilitar el compromiso posterior con la trayectoria seleccionada. El acompañamiento debe

facilitar herramientas para explorar opciones y valorar consecuencias, pero la decisión necesita conservar un componente de autonomía que permita al estudiante asumirla como propia.

La orientación vocacional debe considerar que la elección no se produce en condiciones idénticas para todos los estudiantes. Otwine et al. (2022) muestran que los servicios de orientación pueden desempeñar un papel importante en contextos escolares donde existen necesidades diversas. Las oportunidades de acceso a información, acompañamiento y asesoría pueden variar considerablemente entre instituciones y estudiantes. Esta diferencia puede afectar la calidad de las decisiones tomadas. Por ello, una orientación eficaz requiere mecanismos accesibles y suficientemente estructurados para evitar que la elección dependa exclusivamente de recursos familiares o experiencias informales.

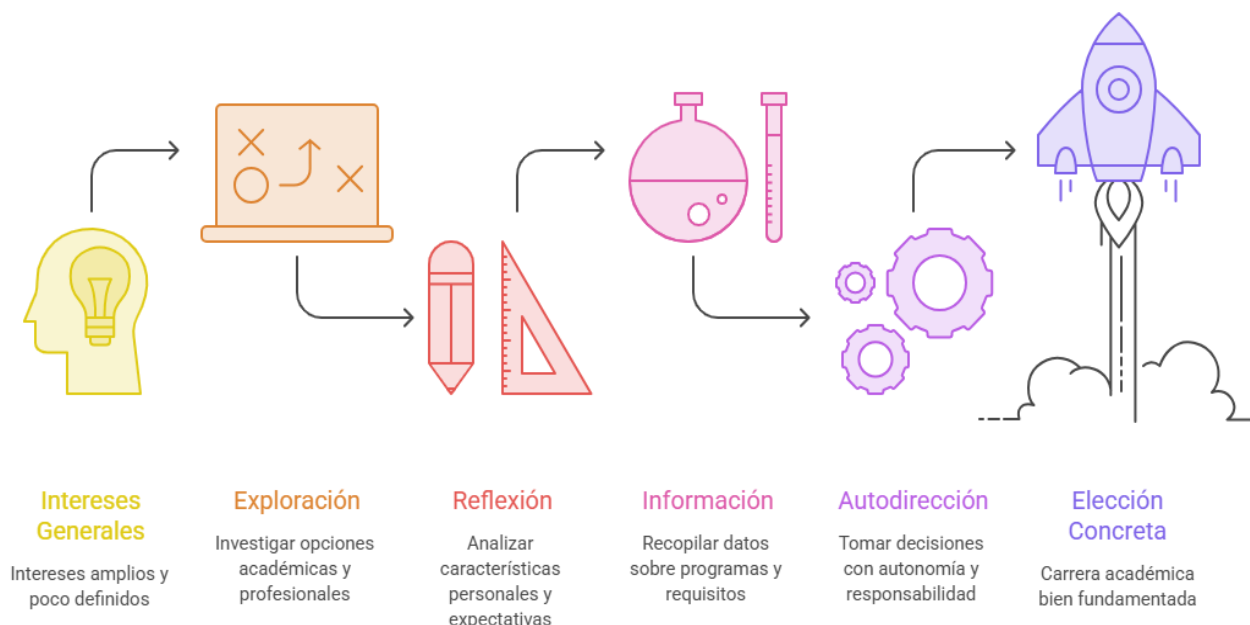
La preparación para decidir también puede evaluarse como una capacidad específica. Dodd et al. (2022) vinculan la orientación profesional con el desarrollo de la preparación para la carrera, lo que permite entender que el estudiante puede adquirir mejores herramientas para enfrentar decisiones futuras. Esta preparación incluye capacidad para explorar opciones, comprender exigencias y relacionar información con objetivos personales. No supone alcanzar certeza absoluta sobre una profesión, sino desarrollar criterios para comparar alternativas con mayor fundamento. La orientación vocacional adquiere valor cuando mejora la calidad del proceso de decisión y no únicamente cuando produce una elección inmediata.

Las herramientas digitales han ampliado las formas de ofrecer orientación, aunque su utilidad depende de cómo se integren dentro del proceso de decisión. Khurumova y Pinto (2023) analizan la orientación profesional en línea y asistida por computadora, prestando atención a la preparación de los estudiantes para utilizar estos recursos. La tecnología puede facilitar acceso a información y actividades de exploración, pero no sustituye automáticamente la reflexión personal. Su efectividad depende de la capacidad del estudiante para interpretar los resultados obtenidos y relacionarlos con sus intereses, capacidades y objetivos académicos.

La elección de carrera también puede beneficiarse de actividades que permitan explorar opciones de manera progresiva y contextualizada. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación profesional puede tener efectos sobre la preparación de los estudiantes cuando se desarrolla mediante estrategias organizadas. Esto sugiere que una intervención útil necesita superar acciones aisladas o exclusivamente informativas. Talleres, actividades de exploración y acompañamiento sistemático pueden contribuir a que el estudiante revise sus ideas iniciales,

identifique alternativas que desconocía y formule criterios más precisos para valorar la pertinencia de cada opción académica.

Figura 3
Orientación vocacional



Nota. La figura representa las etapas de la orientación vocacional, desde la identificación de intereses hasta la elección académica fundamentada.

Otro aspecto relevante es la capacidad de la orientación para reducir elecciones sustentadas en estereotipos o percepciones poco examinadas. Otwine et al. (2022) permiten considerar que la consejería profesional puede ofrecer referencias que amplíen el conocimiento sobre alternativas educativas y ocupacionales. Cuando la decisión se basa solo en imágenes sociales sobre determinadas profesiones, el estudiante puede ignorar exigencias, condiciones y posibilidades concretas. La orientación debe promover una exploración crítica que diferencie entre expectativas idealizadas y características reales de la trayectoria que se considera seguir.

La orientación vocacional tampoco debería limitarse a estudiantes que manifiestan indecisión. Schalkwyk et al. (2022) muestran la utilidad de intervenciones que fortalecen procesos de orientación incluso cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de sus decisiones. Una elección aparentemente clara también necesita ser contrastada con información y criterios suficientes. Confirmar una preferencia puede ser tan importante como modificarla, siempre que el proceso permita identificar razones consistentes. La orientación tiene valor tanto para resolver dudas como para fortalecer decisiones que inicialmente parecen definidas.

La calidad del acompañamiento depende además de que exista equilibrio entre orientación y autonomía. Una intervención excesivamente prescriptiva puede trasladar la responsabilidad de

decidir hacia quien orienta, mientras una intervención demasiado limitada puede dejar al estudiante sin herramientas suficientes. Dodd et al. (2022) y Khurumova y Pinto (2023) permiten comprender que la preparación para decidir requiere participación activa del estudiante y acceso a recursos adecuados. La función orientadora consiste en crear condiciones para analizar opciones con mayor criterio, manteniendo la responsabilidad final de la elección en quien deberá desarrollar la trayectoria.

Una elección vocacional bien orientada no elimina la posibilidad de cambios posteriores, pero puede reducir decisiones poco reflexivas y facilitar una relación más coherente entre expectativas y alternativas disponibles. La orientación adquiere mayor utilidad cuando promueve exploración, autonomía y análisis crítico de la información. Elegir una carrera supone aceptar cierto nivel de incertidumbre, porque ninguna decisión permite anticipar completamente la experiencia futura. El objetivo razonable consiste en que el estudiante disponga de criterios suficientes para justificar su elección y capacidad para revisarla cuando nuevas experiencias aporten información relevante.

2.3 Análisis de la oferta académica y modalidades de estudio

Analizar la oferta académica implica comparar alternativas de formación a partir de criterios que permitan valorar su correspondencia con los intereses, condiciones y expectativas del estudiante. La elección no debería limitarse al nombre de una carrera o al prestigio percibido de una institución. Khurumova y Pinto (2023) muestran que los recursos de orientación en línea pueden ampliar el acceso a información académica y profesional, aunque su utilidad depende de la preparación del estudiante para interpretarla. Esto exige pasar de una búsqueda acumulativa de datos a una evaluación razonada de las características de cada opción.

La oferta académica comprende diferencias en contenidos, duración, organización curricular, requisitos de ingreso y formas de aprendizaje. Shougee (2024) plantea la importancia de integrar la educación para la carrera dentro de la formación secundaria, de modo que los estudiantes puedan tomar decisiones con mayor conocimiento sobre sus opciones. Esta preparación resulta pertinente porque programas con denominaciones semejantes pueden responder a objetivos formativos distintos. Comparar alternativas exige examinar qué conocimientos y capacidades se desarrollan, qué exigencias plantea cada trayectoria y cómo se relacionan esas características con los propósitos académicos y profesionales del estudiante.

Las modalidades de estudio agregan otra dimensión al proceso de elección. La formación presencial, virtual o combinada supone diferentes formas de interacción, organización y

participación, por lo que no debería considerarse una característica secundaria. Khurumova y Pinto (2023) analizan la disposición de los estudiantes frente a herramientas de orientación mediadas por tecnología, mostrando que la familiaridad con recursos digitales no garantiza automáticamente un uso eficaz. Esta observación resulta útil para valorar modalidades educativas en las que la autonomía, la gestión del tiempo y la capacidad para trabajar mediante entornos digitales adquieren mayor importancia.

La permanencia dentro de un programa depende también de la correspondencia entre las expectativas iniciales y la experiencia académica posterior. Vulperhorst et al. (2022) analizan por qué algunos estudiantes mantienen o abandonan su compromiso con un programa durante el proceso de elección de educación superior. Este enfoque permite advertir que seleccionar una carrera requiere evaluar algo más que el atractivo inicial de su contenido. La claridad sobre las características del programa, las exigencias académicas y la identificación con la opción elegida puede contribuir a reducir discrepancias entre lo esperado y lo encontrado.

Tabla 5

Comparación de criterios para analizar la oferta académica y las modalidades de estudio

Criterio	Qué conviene examinar	Modalidad presencial	Modalidad virtual o mediada por tecnología
Organización académica	Distribución de asignaturas, horarios y carga de trabajo	Mayor presencia de horarios y espacios institucionales definidos	Mayor dependencia de planificación personal y gestión autónoma
Interacción	Formas de comunicación con docentes y compañeros	Contacto directo y actividades presenciales	Interacción mediante plataformas y recursos digitales
Autonomía	Nivel de autorregulación requerido	Compartida con rutinas institucionales más visibles	Mayor exigencia de organización y seguimiento individual
Acceso	Condiciones necesarias para participar	Traslado y disponibilidad física	Conectividad, dispositivos y manejo de entornos digitales
Compatibilidad personal	Relación entre modalidad, hábitos y responsabilidades	Adecuada para quienes requieren mayor estructura presencial	Puede favorecer a quienes necesitan flexibilidad y poseen autonomía
Permanencia	Condiciones que favorecen sostener la trayectoria	Ajuste a dinámicas presenciales y carga académica	Capacidad para mantener participación y disciplina en entornos digitales

Nota. La tabla organiza criterios para valorar la correspondencia entre las características de una oferta académica, la modalidad de estudio y las condiciones personales del estudiante.

La comparación evidencia que ninguna modalidad puede considerarse superior de forma general. Su pertinencia depende de la relación entre las características del programa y las condiciones desde las cuales estudia cada persona. Dodd et al. (2022) muestran que la preparación para la carrera puede fortalecerse mediante procesos de orientación estructurados, lo que también resulta aplicable al análisis de opciones académicas. Una elección más informada necesita integrar factores académicos y personales, evitando asumir que la flexibilidad, la presencialidad o el uso intensivo de tecnología producen ventajas equivalentes para todos los estudiantes.

La información sobre una carrera también debe analizarse en relación con la trayectoria que puede construir posteriormente. Shougee (2024) resalta la necesidad de fortalecer la educación para la carrera desde la secundaria, lo que implica vincular las decisiones educativas con una comprensión más amplia de posibles recorridos profesionales. Revisar la oferta académica supone identificar qué continuidad permite cada programa, qué campos de formación articula y qué posibilidades de especialización puede ofrecer. Esta lectura evita elegir únicamente por características inmediatas y favorece una decisión conectada con objetivos que pueden desarrollarse en el mediano plazo.

Las plataformas digitales han incrementado la cantidad de información disponible, pero también pueden dificultar su evaluación cuando los estudiantes carecen de criterios de selección. Khurumova y Pinto (2023) muestran que la orientación asistida por computadora requiere preparación para ser utilizada de manera adecuada. Este problema puede trasladarse al análisis de la oferta académica: disponer de múltiples sitios, comparadores o descripciones institucionales no garantiza una decisión mejor fundamentada. La información necesita contrastarse según criterios estables, especialmente contenidos, modalidad, requisitos, condiciones de acceso y correspondencia con las preferencias personales.

La elección adquiere mayor consistencia cuando el estudiante puede explicar por qué una alternativa resulta más adecuada que otras consideradas. Vulperhorst et al. (2022) muestran que el compromiso con un programa puede variar durante el proceso de elección, lo que revela que las preferencias iniciales pueden cambiar a medida que se obtiene información más precisa. Comparar opciones no busca eliminar todas las dudas, sino disminuir decisiones sustentadas en impresiones vagas. Una elección razonada debe apoyarse en diferencias identificables entre programas y en la valoración de cómo esas diferencias afectan la experiencia formativa esperada.

El análisis de la oferta académica debe mantenerse abierto a revisiones conforme aparecen nuevas evidencias sobre las alternativas disponibles. La decisión no gana calidad por acumular una gran cantidad de opciones, sino por aplicar criterios que permitan descartar aquellas con menor correspondencia y profundizar en las más viables. Examinar estructura curricular, modalidad, exigencias, accesibilidad y posibilidades de continuidad ayuda a convertir una preferencia inicial en una elección más fundamentada. Esta capacidad comparativa resulta especialmente importante cuando las alternativas parecen similares, pero exigen formas distintas de participación, autonomía y compromiso académico.

2.4 Criterios para seleccionar una institución de educación superior

Seleccionar una institución de educación superior exige valorar más que su reconocimiento social o la cercanía geográfica. La decisión debe considerar la correspondencia entre la oferta académica, las condiciones personales y las posibilidades reales de ingreso y permanencia. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que el origen socioeconómico influye en la estratificación de las solicitudes universitarias, lo que evidencia que las elecciones institucionales no se realizan en condiciones completamente iguales. Por ello, comparar instituciones requiere identificar tanto sus características académicas como los factores que pueden facilitar o limitar el acceso efectivo del estudiante.

Uno de los primeros criterios consiste en examinar si la institución ofrece programas compatibles con los intereses y objetivos formativos del bachiller. Vulperhorst et al. (2022) analizan el compromiso de los estudiantes con los programas durante el proceso de elección de educación superior y muestran que esa relación puede modificarse conforme se conoce mejor la alternativa seleccionada. Elegir una institución solo porque dispone de una carrera determinada puede resultar insuficiente. También es necesario revisar cómo se estructura el programa, qué exigencias plantea y qué nivel de identificación genera en quien considera cursarlo.

Las condiciones de admisión constituyen otro aspecto que debe analizarse de manera realista. Leckie y Maragkou (2024) estudian diferencias entre calificaciones predichas y obtenidas en procesos vinculados con el acceso universitario, mostrando que el ingreso puede estar condicionado por mecanismos de evaluación y características del contexto escolar. Esto obliga a que el estudiante conozca con claridad los requisitos académicos de cada institución y valore su situación frente a ellos. Una opción atractiva deja de ser viable cuando sus exigencias de ingreso no pueden cumplirse o no han sido consideradas oportunamente.

El costo de estudiar también debe incorporarse al proceso de selección, aunque no debería analizarse de manera aislada. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que las condiciones socioeconómicas influyen en las decisiones relacionadas con las solicitudes universitarias, lo que permite reconocer que la capacidad económica puede restringir las opciones disponibles. La valoración institucional necesita incluir gastos asociados con matrícula, transporte, materiales o permanencia fuera del lugar de residencia cuando corresponda. Ignorar estas condiciones puede producir decisiones difíciles de sostener, incluso cuando existe interés académico suficiente por el programa seleccionado.

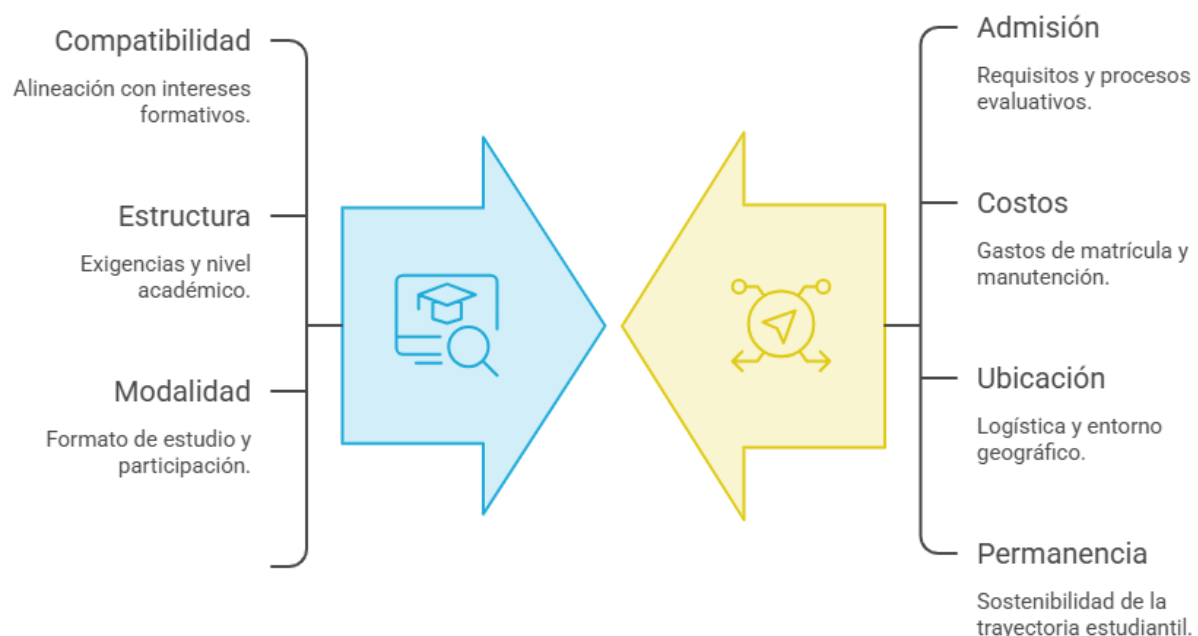
La ubicación de la institución puede modificar significativamente la experiencia educativa. Trasladarse diariamente, cambiar de ciudad o residir lejos del entorno familiar introduce exigencias económicas, logísticas y personales que deben valorarse antes de tomar una decisión. Leckie y Maragkou (2024) evidencian que las características del contexto educativo pueden relacionarse con diferencias relevantes en procesos de acceso a la educación superior. Aunque la ubicación no determina por sí sola la calidad de una opción, sí puede afectar la viabilidad de la trayectoria y las condiciones necesarias para sostenerla durante varios años.

La modalidad de estudio constituye igualmente un criterio de selección institucional. Una misma carrera puede ofrecerse bajo estructuras presenciales, virtuales o combinadas, y cada una exige formas distintas de participación y organización. Vulperhorst et al. (2022) muestran que el compromiso con una elección académica puede variar durante el proceso de decisión, lo que refuerza la necesidad de conocer con precisión cómo se desarrollará la experiencia formativa. La institución elegida debe ofrecer una modalidad compatible con las responsabilidades, hábitos de estudio y condiciones tecnológicas del estudiante, evitando decisiones basadas únicamente en conveniencia aparente.

Otro criterio relevante es la disponibilidad de información clara sobre el programa y la institución. Jeffrey y Gibbs (2024) permiten observar que las decisiones de postulación están vinculadas con desigualdades que pueden afectar las oportunidades de acceso. Esto hace especialmente importante que el estudiante busque información suficiente sobre requisitos, características académicas y condiciones de permanencia antes de seleccionar una alternativa. Cuando la elección se realiza con información incompleta, aumenta el riesgo de descubrir posteriormente exigencias que no habían sido previstas y que pueden modificar la viabilidad de continuar los estudios.

La permanencia merece tanta atención como el ingreso. Una institución puede resultar accesible inicialmente, pero presentar condiciones que dificulten sostener la trayectoria a mediano plazo. Vulperhorst et al. (2022) muestran que el compromiso con un programa puede cambiar a medida que los estudiantes profundizan en su elección, lo que revela la importancia de evaluar la compatibilidad entre expectativas y experiencia probable. Seleccionar una institución implica preguntarse no solo si es posible entrar, sino también si existen condiciones académicas, personales y materiales suficientes para permanecer y avanzar dentro del programa escogido.

Figura 4
Selección estratégica universitaria



Nota. La figura presenta los principales criterios académicos, económicos y logísticos que intervienen en la selección estratégica de una universidad.

Las diferencias entre instituciones también deben analizarse evitando comparaciones basadas exclusivamente en reputación. Una institución muy reconocida puede no ser la opción más adecuada para todos los estudiantes si sus exigencias, modalidad o ubicación no corresponden con las condiciones personales disponibles. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que la estructura de oportunidades puede influir en las decisiones universitarias, mientras Leckie y Maragkou (2024) evidencian que los procesos de acceso presentan diferencias asociadas con características académicas y escolares. La pertinencia de una institución depende, por tanto, de una combinación de factores y no de una única cualidad.

La decisión institucional también requiere diferenciar entre preferencias y criterios verificables. Sentirse atraído por una universidad debido a recomendaciones, publicidad o experiencias de terceros puede ser un punto de partida, pero no debería convertirse en la única base de la elección. Vulperhorst et al. (2022) permiten comprender que el compromiso con una opción se construye y puede modificarse durante el proceso de decisión. Contrastar preferencias con información concreta sobre programa, requisitos, modalidad, costos y condiciones de permanencia ayuda a evitar elecciones sustentadas en percepciones que no corresponden con la experiencia académica real.

La comparación entre instituciones resulta más útil cuando el estudiante establece previamente qué aspectos considera prioritarios. Para algunos, la cercanía puede ser decisiva; para otros, lo será una determinada modalidad o la disponibilidad de un programa específico. Leckie y Maragkou (2024) muestran que los procesos de ingreso no se desarrollan al margen de las condiciones académicas previas, mientras Jeffrey y Gibbs (2024) evidencian la influencia del contexto socioeconómico. Estos elementos refuerzan la necesidad de construir criterios ajustados a la situación concreta del estudiante y no aplicar una jerarquía institucional idéntica para todos.

Seleccionar una institución de educación superior exige finalmente una decisión suficientemente argumentada. La opción elegida debería poder justificarse por su compatibilidad con el programa deseado, los requisitos de acceso, la modalidad de estudio, las condiciones económicas y la posibilidad real de permanencia. Esto permite reducir elecciones impulsivas y favorece una relación más coherente entre expectativas y recursos disponibles. Una institución adecuada no es necesariamente la más conocida, sino aquella cuya propuesta formativa y condiciones de acceso pueden sostenerse de manera razonable dentro de la trayectoria que el estudiante pretende construir.

2.5 Perfil profesional, campo ocupacional y oportunidades de inserción

El perfil profesional permite vincular la formación académica con las funciones, capacidades y responsabilidades asociadas con una determinada trayectoria ocupacional. Para el bachiller, comprender este perfil antes de elegir una carrera ayuda a superar decisiones basadas únicamente en el nombre del programa o en una imagen general de la profesión. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación profesional puede fortalecer la preparación de los estudiantes para proyectarse hacia futuras trayectorias. Analizar el perfil profesional exige

identificar qué tipo de actividades caracterizan una ocupación y qué preparación demanda su ejercicio.

El campo ocupacional amplía este análisis porque una misma formación puede conducir a distintos espacios de desempeño. Rosenzweig y Chen (2023), al estudiar las preferencias de estudiantes de secundaria hacia diferentes carreras STEM, evidencian que las elecciones pueden variar según las características atribuidas a cada alternativa profesional. Esto permite comprender que interesarse por un área general no equivale a conocer las posibilidades concretas de inserción que ofrece. Examinar los ámbitos donde puede ejercerse una profesión ayuda a construir expectativas más precisas y a diferenciar carreras aparentemente similares por sus funciones y contextos laborales.

La relación entre intereses personales y perfil profesional requiere una valoración cuidadosa. Una carrera puede resultar atractiva por sus contenidos académicos, pero sus actividades laborales posteriores podrían no coincidir con las preferencias del estudiante. Santana et al. (2023) identifican distintos perfiles de toma de decisiones académicas y profesionales en estudiantes de secundaria, lo que confirma que las elecciones responden a procesos diversos. Contrastar lo que se desea estudiar con las tareas que probablemente caracterizarán el ejercicio profesional permite reducir decisiones construidas exclusivamente alrededor del interés por determinadas asignaturas escolares.

Las oportunidades de inserción deben analizarse con prudencia, porque no pueden interpretarse como garantías de empleo. Shougee (2024) plantea la conveniencia de integrar la educación para la carrera dentro de la formación secundaria, precisamente para fortalecer decisiones apoyadas en una comprensión más amplia de las trayectorias académicas y ocupacionales. Examinar oportunidades de inserción implica conocer los sectores, funciones y tipos de actividad relacionados con una profesión, pero también reconocer que las posibilidades efectivas dependen de condiciones que pueden cambiar. La orientación debe evitar presentar resultados laborales como consecuencias automáticas de obtener un título.

Tabla 6

Matriz de análisis del perfil profesional y su relación con la inserción ocupacional

Dimensión	Aspecto que debe examinarse	Pregunta orientadora	Utilidad para la elección
Perfil profesional	Capacidades, funciones y responsabilidades asociadas con la formación	¿Qué tipo de actividades caracteriza el ejercicio profesional?	Permite relacionar la carrera con las capacidades que deberán desarrollarse

Dimensión	Aspecto que debe examinarse	Pregunta orientadora	Utilidad para la elección
Campo ocupacional	Sectores y espacios donde puede desempeñarse la profesión	¿En qué ámbitos puede trabajar una persona con esta formación?	Amplía la visión más allá de una única salida laboral
Afinidad personal	Correspondencia entre intereses y actividades profesionales	¿Las tareas habituales resultan compatibles con las preferencias personales?	Ayuda a evitar elecciones basadas solo en el contenido académico
Trayectoria profesional	Posibles recorridos posteriores a la formación inicial	¿Qué opciones de desarrollo pueden construirse después del egreso?	Permite valorar la carrera desde una perspectiva de mediano plazo
Inserción ocupacional	Condiciones y posibilidades de incorporación a actividades relacionadas con la formación	¿Qué tipos de oportunidades pueden encontrarse y qué exigencias presentan?	Favorece expectativas más realistas sobre el paso hacia el trabajo

Nota. La matriz relaciona aspectos académicos y ocupacionales que permiten valorar una carrera más allá de su denominación o atractivo inicial.

La matriz muestra que elegir una profesión exige establecer relaciones entre formación, desempeño y posibilidades posteriores. Rosenzweig y Chen (2023) evidencian que las preferencias profesionales pueden variar incluso dentro de un mismo campo de conocimiento, lo que obliga a evitar categorías demasiado generales. Conocer que una carrera pertenece a determinada área no basta para comprender su contenido ocupacional. La exploración debe profundizar en las actividades concretas, los contextos de desempeño y las diferencias existentes entre opciones próximas, de modo que el estudiante pueda construir una representación menos simplificada de su futuro profesional.

La preparación para la carrera implica también desarrollar capacidad para interpretar información ocupacional. Dodd et al. (2022) vinculan la orientación con una mayor preparación para afrontar decisiones profesionales, lo que sugiere que el estudiante necesita criterios para analizar oportunidades y no solo recibir descripciones. La información resulta más útil cuando permite comparar funciones, exigencias y posibles trayectorias. Este ejercicio ayuda a distinguir entre expectativas generadas por percepciones sociales de una profesión y características vinculadas con su ejercicio efectivo, reduciendo decisiones sostenidas principalmente por ideas poco contrastadas sobre el trabajo futuro.

El análisis del campo ocupacional debe mantenerse conectado con el proceso de decisión académica. Santana et al. (2023) muestran que existen diferentes perfiles en la toma de decisiones de estudiantes de secundaria, lo que permite reconocer que algunos jóvenes pueden

necesitar mayor exploración antes de establecer una preferencia. Conocer posibles espacios laborales puede confirmar una elección, pero también revelar discrepancias entre la carrera imaginada y las actividades profesionales asociadas con ella. Esta revisión no debilita necesariamente la decisión; puede mejorarla al incorporar información que antes no había sido considerada de manera suficiente.

La orientación profesional también debería evitar reducir la inserción a la búsqueda inmediata de empleo después de graduarse. Shougee (2024) propone integrar la educación para la carrera en la etapa secundaria, lo que favorece una comprensión más amplia de las decisiones posteriores. Una trayectoria profesional puede incluir procesos de formación adicional, cambios de área o diferentes formas de participación ocupacional. Analizar estas posibilidades permite que el estudiante interprete el perfil profesional como una base para construir recorridos diversos, y no como una descripción rígida de una única actividad que deberá mantenerse durante toda su vida laboral.

Relacionar perfil profesional, campo ocupacional y oportunidades de inserción permite convertir una preferencia académica en una decisión más informada. El valor de este análisis reside en contrastar lo que una carrera enseña con las actividades que puede habilitar y con las condiciones bajo las cuales esas actividades se desarrollan. Una elección mejor fundamentada reconoce posibilidades sin convertirlas en promesas, identifica exigencias sin asumirlas como barreras inamovibles y mantiene abierta la revisión de expectativas. Esto favorece decisiones académicas conectadas con una comprensión más realista del desarrollo profesional posterior.

2.6 Procesos de admisión y requisitos de ingreso a la educación superior

El ingreso a la educación superior depende de procesos de admisión que organizan el acceso a programas e instituciones mediante criterios previamente establecidos. Para el bachiller, conocer estos procedimientos constituye una parte necesaria de la planificación académica, porque una preferencia profesional solo puede convertirse en una opción viable cuando también se comprenden sus condiciones de acceso. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que las solicitudes universitarias están atravesadas por diferencias socioeconómicas que influyen en las decisiones de postulación. Esto obliga a analizar la admisión como un proceso condicionado por oportunidades desiguales y no únicamente por preferencias personales.

Los requisitos de ingreso pueden incluir antecedentes académicos, calificaciones, procedimientos de postulación y otros criterios definidos por cada sistema o institución. Leckie y Maragkou (2024) examinan las diferencias entre calificaciones predichas y obtenidas en

procesos vinculados con la admisión universitaria, evidenciando que la información académica utilizada durante el acceso puede afectar las oportunidades de los estudiantes. Comprender estos mecanismos permite valorar con mayor precisión las posibilidades de ingreso y evitar decisiones sustentadas en expectativas que no consideran las condiciones reales bajo las cuales se evalúa una candidatura.

La preparación para la admisión debería comenzar antes de finalizar el bachillerato. Revisar requisitos con suficiente anticipación permite identificar diferencias entre programas, organizar documentación y reconocer condiciones académicas que podrían requerir atención previa. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que el proceso de solicitud universitaria puede reproducir diferencias vinculadas con el origen socioeconómico, lo que sugiere que la información y la capacidad para utilizarla adquieren especial relevancia. Cuando los estudiantes conocen tardíamente las exigencias de ingreso, disminuye el margen disponible para comparar alternativas y corregir decisiones poco viables.

La admisión no representa únicamente una etapa administrativa, porque también influye en la forma en que el estudiante construye su conjunto de opciones posibles. Leckie y Maragkou (2024) muestran que las diferencias entre resultados académicos previstos y alcanzados pueden afectar decisiones relacionadas con el acceso universitario. Esto significa que las expectativas deben contrastarse con evidencias académicas y condiciones de selección concretas. Una planificación responsable necesita contemplar opciones con distintos niveles de exigencia, evitando concentrar toda la estrategia de ingreso en una sola alternativa cuya admisión permanece incierta.

El origen socioeconómico puede intervenir tanto en las posibilidades objetivas de acceso como en las decisiones acerca de dónde postular. Jeffrey y Gibbs (2024) analizan la estratificación de las solicitudes universitarias y muestran que estudiantes con antecedentes diferentes no necesariamente construyen el mismo conjunto de opciones. Este fenómeno evidencia que la elección institucional puede verse restringida antes incluso de que se produzca la selección formal. Por ello, comprender los procesos de admisión también exige reconocer cómo los recursos disponibles, la información y las expectativas influyen en las alternativas consideradas alcanzables.

La información académica utilizada durante la admisión necesita interpretarse con cautela. Leckie y Maragkou (2024) identifican diferencias entre calificaciones previstas y resultados finalmente alcanzados, además de variaciones vinculadas con características

sociodemográficas y tipos de escuela. Este hallazgo cuestiona la idea de que una estimación académica refleja de manera exacta el desempeño futuro. Para el estudiante, la implicación práctica consiste en utilizar las calificaciones como un referente importante, pero no como una predicción absoluta. La planificación debe mantener cierto margen para resultados distintos de los inicialmente esperados.

La elección de un programa también puede cambiar durante el proceso previo al ingreso. Vulperhorst et al. (2022) analizan por qué los estudiantes mantienen o modifican su compromiso con un programa cuando toman decisiones sobre educación superior. Este comportamiento muestra que la admisión forma parte de un proceso de elección todavía dinámico. Obtener información adicional sobre contenidos, requisitos o características institucionales puede fortalecer una preferencia o llevar a reconsiderarla. Cambiar de opción antes de matricularse puede constituir una decisión razonada cuando nuevas evidencias muestran una menor correspondencia con las expectativas iniciales.

Postular a varias alternativas puede entenderse como una estrategia de gestión de incertidumbre cuando existen diferencias en requisitos y posibilidades de admisión. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que la amplitud y composición de las solicitudes universitarias no se distribuyen de manera uniforme entre los estudiantes. Esto permite advertir que disponer de varias opciones puede ampliar las posibilidades de acceso, aunque su utilidad depende de que las alternativas hayan sido seleccionadas con criterios académicos y personales. Multiplicar solicitudes sin evaluar su pertinencia no sustituye una estrategia de admisión suficientemente planificada.

La comprensión de los requisitos también ayuda a evitar confundir deseo de ingreso con posibilidad efectiva de acceso. Vulperhorst et al. (2022) muestran que el compromiso con una opción académica puede cambiar durante el proceso de elección, mientras Leckie y Maragkou (2024) evidencian que las condiciones académicas utilizadas en admisión presentan complejidades relevantes. Estas aportaciones permiten sostener que una decisión madura necesita integrar interés, requisitos y probabilidades razonables de ingreso. La preferencia por una institución puede mantenerse, pero debe coexistir con alternativas compatibles con el desempeño y las condiciones disponibles.

Los procesos de admisión también pueden producir tensiones cuando el resultado obtenido no coincide con la opción inicialmente preferida. En estos casos, la respuesta no debería reducirse a aceptar cualquier alternativa disponible ni interpretar el resultado como cierre definitivo de la trayectoria. Vulperhorst et al. (2022) muestran que las preferencias académicas pueden

modificarse conforme avanza la toma de decisiones. Reevaluar programas, instituciones y condiciones de ingreso permite construir nuevas opciones con mayor criterio. La flexibilidad resulta especialmente útil cuando la trayectoria educativa depende de procedimientos selectivos cuyos resultados no están completamente bajo control individual.

Comprender la admisión como parte de la planificación académica permite al bachiller actuar con mayor anticipación y realismo. La elección de estudios superiores necesita integrar requisitos, desempeño previo, alternativas institucionales y condiciones personales, sin asumir que el acceso depende de un único factor. Prepararse adecuadamente implica revisar información, identificar opciones viables y mantener capacidad para ajustar decisiones ante resultados inesperados. Este enfoque reduce la improvisación y favorece una transición en la que el ingreso a la educación superior se construye mediante decisiones informadas, progresivas y coherentes con las posibilidades disponibles.

2.7 Toma de decisiones informada y prevención de elecciones académicas poco reflexivas

Tomar una decisión académica informada implica reunir, contrastar e interpretar información antes de elegir una carrera o institución. La decisión adquiere mayor consistencia cuando el estudiante comprende sus intereses, reconoce sus capacidades y analiza las exigencias de las alternativas disponibles. Santana et al. (2023) identifican distintos perfiles de toma de decisiones académicas y profesionales en estudiantes de secundaria, lo que evidencia que no todos afrontan este proceso con el mismo nivel de reflexión. Esta diversidad obliga a considerar la elección como una competencia que puede fortalecerse mediante orientación, análisis y revisión de expectativas.

La autoeficacia influye en la forma en que los estudiantes enfrentan decisiones relacionadas con su futuro académico. Liu et al. (2024) muestran que existen diferencias en la autoeficacia para la toma de decisiones profesionales y que estas se relacionan con la implicación en el aprendizaje. Una percepción equilibrada de las propias capacidades puede favorecer elecciones más razonadas, mientras una confianza excesivamente baja o alta puede distorsionar la valoración de alternativas. Decidir de forma informada requiere reconocer fortalezas y limitaciones sin convertirlas en juicios definitivos sobre lo que una persona puede o no desarrollar.

Las elecciones poco reflexivas suelen aparecer cuando una decisión se apoya en información limitada, presión temporal o criterios insuficientemente examinados. Santana et al. (2023)

permiten advertir que los estudiantes pueden presentar diferentes formas de aproximarse a la elección académica y profesional. Esto significa que una preferencia inicial no siempre refleja una decisión consolidada. Expresar interés por una carrera constituye apenas un punto de partida; es necesario analizar sus contenidos, exigencias, posibles trayectorias y compatibilidad con las condiciones personales antes de convertir ese interés en una elección con consecuencias formativas de mediano plazo.

El entorno familiar también puede influir significativamente en la decisión. Álvarez (2024) analiza la relación entre autoconfianza, apoyo familiar y toma de decisiones académicas y profesionales en estudiantes de secundaria. El acompañamiento familiar puede aportar seguridad, información y apoyo emocional, pero su influencia necesita mantener espacio para la autonomía del estudiante. Cuando las expectativas familiares sustituyen la reflexión personal, existe riesgo de asumir elecciones que responden más a presiones externas que a criterios propios. La participación de la familia resulta más útil cuando facilita el análisis y no determina unilateralmente la trayectoria.

Las influencias sociales tampoco deben tratarse como factores secundarios. Marcionetti y Zammiti (2025) muestran que los adolescentes perciben distintos apoyos e influencias durante sus elecciones profesionales. Estas intervenciones pueden orientar positivamente cuando amplían información o ayudan a reconocer alternativas, pero también pueden generar decisiones condicionadas por expectativas ajenas. Distinguir entre consejo, influencia y presión resulta necesario para fortalecer la autonomía. Una decisión informada no excluye la opinión de otros, pero exige que el estudiante pueda explicar por qué una opción resulta coherente con sus intereses y condiciones particulares.

La orientación necesita considerar además que no todos los estudiantes reciben el mismo tipo de apoyo. Vehviläinen y Souto (2022) analizan prácticas de orientación escolar con jóvenes migrantes y muestran que ciertas formas de interacción pueden dificultar una orientación socialmente justa. Este hallazgo permite cuestionar procesos en los que las expectativas sobre determinados grupos influyen en las opciones que se presentan como posibles o convenientes. Prevenir elecciones poco reflexivas también requiere evitar que la orientación limite anticipadamente las aspiraciones del estudiante por prejuicios, supuestos o interpretaciones insuficientemente fundamentadas sobre sus capacidades.

La calidad de una decisión mejora cuando las alternativas son comparadas mediante criterios explícitos. Estos pueden incluir afinidad académica, exigencias de ingreso, modalidad de

estudio, condiciones económicas y posibilidades de permanencia. Liu et al. (2024) permiten comprender que la confianza para decidir necesita acompañarse de implicación activa en el proceso. Una elección fundamentada no surge únicamente de sentirse capaz, sino de utilizar esa seguridad para buscar información, formular preguntas y examinar opciones. El análisis comparativo ayuda a reducir decisiones impulsivas y permite identificar diferencias que podrían pasar inadvertidas ante una valoración superficial.

Revisar una elección antes de formalizarla no debe interpretarse como indecisión. Marcionetti y Zammitti (2025) evidencian que las decisiones profesionales se construyen bajo múltiples influencias, por lo que resulta razonable reconsiderar una opción cuando aparece nueva información. La revisión permite detectar inconsistencias entre expectativas y características reales de una carrera. También facilita distinguir una preferencia sostenida de una elección basada en entusiasmo momentáneo. La capacidad para modificar una decisión después de analizarla con mayor profundidad constituye una expresión de reflexión, especialmente cuando evita comprometerse con una trayectoria poco compatible.

La prevención de decisiones poco reflexivas también depende de que la orientación respete la diversidad de trayectorias posibles. Vehviläinen y Souto (2022) muestran que ciertas prácticas pueden producir barreras cuando la orientación no reconoce adecuadamente las circunstancias de los jóvenes. Esto obliga a evitar recomendaciones uniformes que presenten una misma ruta como adecuada para todos. Cada estudiante necesita valorar sus alternativas según condiciones personales, académicas y sociales específicas. La equidad en la orientación no consiste en ofrecer idénticas respuestas, sino en garantizar posibilidades reales de análisis y decisión sin restricciones injustificadas.

Una decisión académica suficientemente reflexiva no elimina la incertidumbre ni asegura que la trayectoria elegida permanecerá invariable. Su principal fortaleza consiste en disponer de razones identificables que puedan revisarse con el tiempo. Elegir con criterio requiere diferenciar deseos, capacidades, influencias externas y condiciones reales, manteniendo apertura para modificar la decisión cuando nuevas experiencias lo justifiquen. Este proceso reduce la dependencia de impresiones iniciales y favorece una relación más consciente con el futuro académico. La reflexión previa no garantiza ausencia de dificultades, pero sí permite afrontarlas desde una base más argumentada.

Capítulo 3.

Competencias laborales y preparación para el empleo

Cristian Efrén Guamangate Casa



3.1 Competencias personales y sociales requeridas en el entorno laboral

Las competencias personales y sociales forman parte de los recursos que permiten desenvolverse de manera adecuada en contextos laborales caracterizados por interacción, cumplimiento de responsabilidades y necesidad de adaptación. Romanenko et al. (2024) muestran que las habilidades blandas mantienen una relación estrecha con las expectativas de estudiantes y empleadores, lo que evidencia su relevancia junto con la preparación técnica. Estas competencias no sustituyen los conocimientos específicos de una ocupación, pero influyen en la manera en que una persona comunica ideas, organiza su trabajo, responde a dificultades y establece relaciones dentro de una organización.

Entre las competencias personales, la responsabilidad ocupa un lugar central porque el trabajo requiere cumplir compromisos, administrar tareas y responder por los resultados obtenidos. Heller y Kessler (2022) examinan la importancia de las habilidades blandas en el mercado laboral juvenil y muestran que estas capacidades poseen valor dentro de los procesos de inserción laboral. La responsabilidad puede expresarse mediante puntualidad, cumplimiento de acuerdos y capacidad para sostener tareas asignadas. Su relevancia aumenta cuando el joven comienza a desenvolverse en espacios donde existe menor supervisión y mayores consecuencias asociadas con su desempeño.

La adaptación constituye otra competencia necesaria para responder a cambios en funciones, procedimientos y relaciones laborales. Bedoya et al. (2024) analizan la relación entre habilidades blandas y empleabilidad, destacando la importancia de capacidades que permiten afrontar las exigencias del entorno profesional. Adaptarse no significa aceptar cualquier condición sin análisis, sino ajustar conductas y estrategias cuando las características del trabajo cambian. Esta capacidad resulta especialmente pertinente para jóvenes que ingresan por primera vez al empleo y deben comprender normas, ritmos y expectativas diferentes de las existentes durante su experiencia educativa previa.

Las competencias sociales adquieren relevancia porque gran parte del trabajo se desarrolla mediante interacción con otras personas. Vargas et al. (2023) relacionan las habilidades blandas con la empleabilidad de jóvenes, mostrando que estas capacidades forman parte de la preparación necesaria para incorporarse a contextos laborales. Escuchar, expresar ideas con claridad, cooperar y responder de manera respetuosa ante diferencias contribuyen a una convivencia profesional más funcional. Estas competencias no dependen únicamente de la

personalidad, pues pueden fortalecerse mediante experiencias formativas, participación en actividades colaborativas y reflexión sobre la propia conducta interpersonal.

Tabla 7

Matriz analítica de competencias personales y sociales en el entorno laboral

Competencia	Manifestación en el trabajo	Riesgo cuando es insuficiente	Aplicación en la preparación laboral
Responsabilidad	Cumplimiento de tareas, horarios y compromisos	Incumplimiento y pérdida de confianza	Practicar planificación y seguimiento de obligaciones
Adaptabilidad	Ajuste ante cambios de funciones o procedimientos	Dificultad para responder a nuevas exigencias	Exponerse a tareas y escenarios variados
Comunicación	Expresión clara y escucha de otras personas	Errores, conflictos y dificultades de coordinación	Fortalecer expresión oral, escrita y escucha activa
Colaboración	Participación en tareas compartidas	Aislamiento y baja coordinación	Desarrollar experiencias de trabajo conjunto
Autocontrol	Regulación de respuestas ante presión o desacuerdo	Reacciones impulsivas y conflictos	Practicar manejo de situaciones exigentes
Iniciativa	Participación activa frente a tareas o problemas	Dependencia excesiva de instrucciones	Promover autonomía y propuesta de soluciones

Nota. La matriz organiza competencias que facilitan el desempeño cotidiano, la interacción profesional y la adaptación a las exigencias del trabajo.

La matriz permite observar que las competencias personales y sociales se manifiestan mediante conductas concretas y no como cualidades abstractas. Romanenko et al. (2024) plantean la importancia de las habilidades blandas desde la perspectiva de estudiantes y empleadores, lo que refuerza la necesidad de vincularlas con situaciones reales de desempeño. Una persona puede conocer conceptualmente qué significa colaborar o actuar con responsabilidad, pero la competencia se evidencia cuando aplica esas capacidades frente a tareas, plazos, desacuerdos o cambios. La preparación laboral necesita, por ello, oportunidades para ejercitarlas en contextos prácticos.

El trabajo colaborativo merece especial atención porque muchas actividades laborales requieren coordinar acciones y responsabilidades. Young y Rooney (2023) analizan el desarrollo de habilidades de empleabilidad y experiencias laborales como parte de la preparación para el empleo, destacando la importancia de oportunidades que aproximen a los estudiantes a situaciones reales. Trabajar con otros implica distribuir tareas, aceptar

retroalimentación y reconocer que los resultados colectivos dependen de contribuciones individuales. Estas experiencias permiten desarrollar competencias sociales que difícilmente pueden consolidarse mediante explicaciones teóricas aisladas de situaciones donde sea necesario negociar, cooperar y asumir responsabilidades.

La iniciativa también influye en la capacidad para integrarse al entorno laboral. Heller y Kessler (2022) muestran que las habilidades blandas tienen relevancia dentro del mercado laboral juvenil, lo que permite considerar la autonomía y la disposición para actuar como elementos de preparación. La iniciativa no debe confundirse con actuar sin coordinación ni asumir funciones que no corresponden. Consiste en identificar tareas, plantear alternativas y participar activamente cuando la situación lo permite. Su desarrollo ayuda a disminuir una dependencia excesiva de instrucciones y favorece una participación más consciente dentro de las responsabilidades asignadas.

El autocontrol adquiere importancia cuando aparecen presión, errores, desacuerdos o demandas simultáneas. Vargas et al. (2023) permiten comprender las habilidades blandas como componentes vinculados con la empleabilidad juvenil, dentro de los cuales la regulación de la conducta resulta necesaria para sostener relaciones laborales adecuadas. Responder de forma impulsiva puede intensificar conflictos o afectar la coordinación con otras personas. Aprender a reconocer emociones, evaluar consecuencias y elegir una respuesta proporcional facilita una actuación más profesional. Esta competencia resulta particularmente relevante durante las primeras experiencias laborales, cuando muchas situaciones todavía son nuevas.

La preparación para el empleo necesita integrar estas competencias con los conocimientos técnicos propios de cada ocupación. Bedoya et al. (2024) muestran que las habilidades blandas mantienen una relación significativa con la empleabilidad, mientras Romanenko et al. (2024) evidencian que estudiantes y empleadores les conceden atención dentro de la preparación profesional. Su desarrollo, sin embargo, requiere práctica sostenida y retroalimentación, no únicamente reconocimiento conceptual. Responsabilidad, comunicación, adaptación, colaboración e iniciativa adquieren valor cuando se convierten en conductas observables capaces de responder a situaciones concretas del trabajo y de sostener relaciones profesionales funcionales.

3.2 Comunicación efectiva y trabajo en equipo

La comunicación efectiva constituye una competencia laboral básica porque permite intercambiar información, coordinar tareas y reducir errores dentro de los espacios de trabajo.

Wu et al. (2023) muestran que las habilidades comunicativas guardan relación con la empleabilidad, lo que refuerza su importancia en la preparación de quienes se aproximan al mercado laboral. Comunicarse de forma efectiva no consiste únicamente en hablar con fluidez, sino en adaptar el mensaje a la situación, comprender instrucciones, formular preguntas pertinentes y verificar que la información transmitida haya sido comprendida por las personas involucradas.

La claridad del mensaje adquiere especial relevancia cuando las tareas dependen de instrucciones precisas. Romanenko et al. (2024) destacan que las habilidades blandas son valoradas tanto por estudiantes como por empleadores, lo que permite reconocer la comunicación como una capacidad vinculada con el desempeño cotidiano. Una indicación ambigua puede generar retrasos, duplicación de esfuerzos o resultados distintos de los esperados. Por ello, comunicar con precisión requiere seleccionar información relevante, organizarla de manera comprensible y evitar expresiones que dificulten interpretar qué debe hacerse, cuándo y bajo qué condiciones.

Escuchar constituye una parte inseparable de la comunicación. En el entorno laboral, comprender instrucciones, necesidades y puntos de vista resulta tan importante como expresar una idea propia. Vargas et al. (2023) relacionan las habilidades blandas con la empleabilidad juvenil y permiten entender que la interacción profesional depende de competencias que faciliten relaciones funcionales. La escucha activa exige prestar atención, identificar información central y comprobar interpretaciones antes de responder. Esta práctica disminuye malentendidos y favorece intercambios más precisos, especialmente cuando varias personas participan en una misma actividad o toman decisiones compartidas.

El trabajo en equipo requiere integrar capacidades individuales dentro de objetivos comunes. Bedoya et al. (2024) analizan las habilidades blandas en relación con la empleabilidad y muestran la relevancia de competencias interpersonales para desenvolverse en contextos profesionales. Colaborar no significa simplemente dividir tareas, sino comprender cómo cada responsabilidad se conecta con el resultado colectivo. Un equipo funciona mejor cuando sus integrantes conocen sus funciones, comparten información pertinente y cumplen compromisos acordados. La coordinación se debilita cuando prevalecen actuaciones aisladas o existe escasa claridad sobre las responsabilidades de cada integrante.

La distribución de tareas constituye uno de los principales desafíos del trabajo colaborativo. Romanenko et al. (2024) permiten considerar que las habilidades sociales adquieren valor

cuando facilitan el cumplimiento de objetivos en situaciones reales. Repartir responsabilidades exige valorar capacidades, disponibilidad y relación entre las distintas actividades. Una distribución equitativa no significa asignar exactamente la misma cantidad de trabajo a todos, sino establecer responsabilidades coherentes con las necesidades del equipo. Cuando las funciones se definen con claridad, disminuyen los conflictos derivados de cargas desiguales o expectativas que nunca fueron comunicadas explícitamente.

La retroalimentación también forma parte de una comunicación profesional efectiva. Wu et al. (2023) muestran que las habilidades comunicativas se relacionan con la empleabilidad, lo que incluye la capacidad para intercambiar información sobre el desempeño. Dar retroalimentación requiere centrarse en conductas o resultados concretos y evitar valoraciones personales que dificulten la cooperación. Recibirla, por su parte, implica distinguir entre una observación útil y una crítica que no aporta elementos para mejorar. Esta capacidad contribuye al aprendizaje dentro del equipo y permite corregir errores sin convertir cada diferencia en un conflicto interpersonal.

Los desacuerdos son inevitables cuando varias personas trabajan juntas, pero su manejo puede determinar la calidad de la colaboración. Vargas et al. (2023) muestran que las habilidades blandas poseen importancia en la preparación para la empleabilidad juvenil. Frente a un conflicto, la comunicación efectiva exige identificar el problema, escuchar posiciones distintas y evitar respuestas impulsivas que desplacen la discusión hacia aspectos personales. El objetivo no consiste en eliminar toda diferencia, sino en encontrar mecanismos para continuar trabajando de manera funcional. Una discrepancia bien gestionada puede incluso aportar información que antes no había sido considerada.

La coordinación entre integrantes también depende del seguimiento de acuerdos. Bedoya et al. (2024) permiten comprender que las competencias interpersonales favorecen el desenvolvimiento profesional cuando se traducen en conductas observables. Confirmar plazos, registrar responsabilidades y comunicar avances contribuye a reducir fallas de coordinación. En equipos donde la información permanece fragmentada, aumenta la posibilidad de que las tareas se dupliquen o queden sin realizar. La comunicación, por tanto, debe mantenerse durante todo el proceso de trabajo y no limitarse al momento inicial en que se distribuyen funciones y objetivos.

Las experiencias prácticas son especialmente útiles para desarrollar estas competencias. Young y Rooney (2023) destacan la importancia de combinar habilidades de empleabilidad con

oportunidades de experiencia laboral, lo que permite reconocer que la comunicación y el trabajo en equipo se fortalecen mediante situaciones reales. Participar en proyectos, actividades colaborativas o experiencias de trabajo facilita enfrentar problemas de coordinación, negociación y cumplimiento que difícilmente pueden comprenderse solo mediante explicaciones teóricas. La práctica permite recibir retroalimentación y ajustar conductas antes de incorporarse de manera permanente a un entorno laboral.

La comunicación digital también forma parte de muchos contextos de trabajo y exige criterios semejantes a los utilizados en la interacción presencial. Wu et al. (2023) muestran la relevancia de las habilidades comunicativas para la empleabilidad, mientras Romanenko et al. (2024) destacan la valoración de competencias blandas en entornos profesionales. Escribir mensajes claros, seleccionar canales adecuados y responder dentro de plazos razonables son prácticas que facilitan la coordinación. La rapidez de las herramientas digitales no elimina la necesidad de precisión; una comunicación breve pero ambigua puede generar los mismos problemas que una instrucción oral mal formulada.

La capacidad para comunicarse y colaborar se consolida cuando el joven comprende que el desempeño laboral rara vez depende únicamente de esfuerzos individuales. Trabajar con otras personas exige expresar ideas con claridad, escuchar, distribuir responsabilidades, gestionar desacuerdos y mantener información compartida. Estas competencias pueden desarrollarse progresivamente mediante práctica y retroalimentación. Su valor radica en que permiten convertir capacidades individuales en resultados colectivos, especialmente en contextos donde las tareas requieren coordinación constante. Prepararse para el empleo implica, por ello, aprender a participar de manera responsable dentro de relaciones de trabajo interdependientes.

3.3 Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones

El pensamiento crítico constituye una competencia relevante para desenvolverse en entornos laborales donde las tareas no siempre pueden resolverse mediante instrucciones predeterminadas. Analizar información, identificar supuestos y valorar alternativas permite responder con mayor criterio ante situaciones cambiantes. Romanenko et al. (2024) sitúan este tipo de habilidades dentro del conjunto de competencias blandas valoradas por estudiantes y empleadores. Su importancia radica en que ayudan a superar respuestas automáticas y favorecen decisiones sustentadas en la comprensión del problema, sus condiciones y las posibles consecuencias asociadas con diferentes cursos de acción.

Pensar críticamente implica examinar la información antes de aceptarla o utilizarla como base para una decisión. En el trabajo pueden aparecer datos incompletos, interpretaciones contradictorias o instrucciones que necesitan aclaración. Bedoya et al. (2024) relacionan las habilidades blandas con la empleabilidad, lo que permite considerar el análisis y la valoración de información como capacidades vinculadas con un desempeño más competente. La reflexión crítica requiere distinguir hechos, interpretaciones y supuestos, evitando que una conclusión dependa únicamente de impresiones iniciales o de respuestas adoptadas sin revisar suficientemente las condiciones del problema.

La resolución de problemas comienza con una definición suficientemente precisa de la situación que necesita atención. Actuar antes de comprender qué ocurre puede conducir a soluciones dirigidas hacia causas equivocadas. Peersia et al. (2024), al revisar distintas conceptualizaciones de preparación para el trabajo, muestran la amplitud de capacidades asociadas con responder eficazmente a las exigencias laborales. Identificar un problema exige delimitar qué resultado se esperaba, qué está ocurriendo realmente y cuáles factores pueden explicar la diferencia. Esta fase condiciona las alternativas que posteriormente podrán considerarse y evaluar.

Una vez definido el problema, resulta necesario generar alternativas antes de seleccionar una respuesta. Romanenko et al. (2024) muestran que las competencias demandadas en el entorno laboral incluyen habilidades que permiten desenvolverse ante situaciones que requieren iniciativa y análisis. Proponer varias opciones evita asumir que la primera respuesta disponible es necesariamente la más adecuada. Las alternativas pueden diferir en tiempo, recursos, riesgos o efectos sobre otras tareas. Compararlas obliga a establecer criterios explícitos y permite justificar por qué una opción ofrece mejores condiciones que otras dentro de una situación específica.

La toma de decisiones representa el momento en que el análisis se transforma en una elección concreta. Heller y Kessler (2022) examinan la importancia de las habilidades blandas dentro del mercado laboral juvenil, mostrando que el desempeño de los jóvenes depende de capacidades que van más allá del conocimiento técnico. Decidir implica seleccionar una alternativa después de valorar información disponible y posibles consecuencias. Una decisión responsable no requiere certeza absoluta, pero sí razones suficientes para explicar la opción escogida. La capacidad para justificar decisiones adquiere particular importancia cuando estas afectan el trabajo de otras personas.

El tiempo disponible puede modificar la manera en que se resuelven problemas. Algunas situaciones permiten analizar varias alternativas con detenimiento, mientras otras exigen respuestas rápidas. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación laboral comprende diferentes capacidades para responder a las exigencias del trabajo, lo que permite entender la flexibilidad como parte de una actuación competente. Tomar una decisión bajo presión no significa renunciar al análisis, sino concentrarse en los elementos más relevantes. La experiencia y la práctica ayudan a reconocer qué información resulta indispensable antes de actuar.

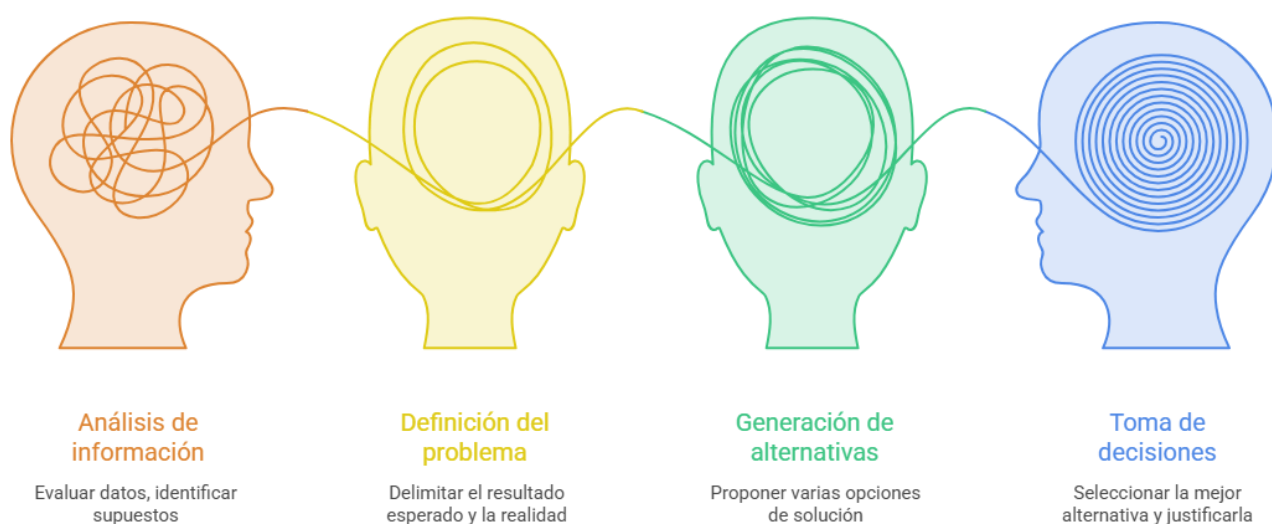
El pensamiento crítico también permite cuestionar procedimientos cuando estos dejan de responder adecuadamente a una situación. Bedoya et al. (2024) destacan la relación entre habilidades blandas y empleabilidad, lo que sugiere que la capacidad de adaptación necesita acompañarse de reflexión. Seguir instrucciones constituye una responsabilidad laboral, pero aplicarlas mecánicamente puede resultar insuficiente cuando cambian las condiciones. Identificar una dificultad, comunicarla y proponer alternativas razonadas muestra una forma de participación más activa. Esta conducta debe desarrollarse dentro de los límites de responsabilidad y coordinación propios de cada entorno profesional.

Resolver problemas en equipo introduce una dimensión interpersonal adicional. Las alternativas pueden ser interpretadas de manera distinta según la experiencia, información o responsabilidades de cada integrante. Romanenko et al. (2024) permiten reconocer que las habilidades blandas incluyen capacidades necesarias para colaborar dentro de escenarios profesionales. El pensamiento crítico colectivo exige escuchar argumentos, contrastar propuestas y separar las diferencias sobre una idea de los conflictos personales. Una solución construida mediante discusión razonada puede incorporar información que una sola persona no había considerado, siempre que exista disposición para revisar posiciones iniciales.

La calidad de una decisión también depende de la valoración de sus posibles consecuencias. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación para el trabajo incluye dimensiones vinculadas con la capacidad de responder adecuadamente a contextos profesionales. Antes de actuar conviene identificar quiénes pueden verse afectados, qué recursos serán necesarios y qué riesgos podrían producirse. Este análisis no pretende anticipar cada resultado posible, sino reconocer consecuencias previsibles que permitan comparar alternativas con mayor responsabilidad. Decidir sin considerar efectos posteriores puede resolver un problema inmediato y generar dificultades nuevas de mayor alcance.

El error constituye una fuente de aprendizaje cuando se analiza de manera crítica. Heller y Kessler (2022) destacan la relevancia de competencias no técnicas para desenvolverse en el mercado laboral juvenil, lo que permite incluir la capacidad de aprender de resultados desfavorables. Una respuesta incorrecta no aporta aprendizaje por sí misma; es necesario revisar qué información se utilizó, qué supuestos fueron inadecuados y qué señales se ignoraron. Este examen permite modificar criterios futuros y evita repetir decisiones deficientes. La mejora depende, por tanto, de convertir la experiencia en información útil para situaciones posteriores.

Figura 5
Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico



Nota. La figura sintetiza el proceso de pensamiento crítico mediante el análisis de información, la definición del problema, la generación de alternativas y la toma de decisiones.

Estas competencias pueden desarrollarse mediante actividades que reproduzcan problemas con cierto grado de incertidumbre. Bedoya et al. (2024) permiten sostener que las habilidades blandas forman parte de la preparación para la empleabilidad y requieren oportunidades de aplicación. Resolver casos, analizar situaciones laborales o participar en proyectos favorece la práctica de identificación de problemas, comparación de alternativas y justificación de decisiones. Las tareas excesivamente estructuradas ofrecen pocas oportunidades para desarrollar estas capacidades. La formación resulta más útil cuando obliga a argumentar elecciones y revisar resultados, en lugar de limitarse a reproducir respuestas establecidas.

Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones forman un proceso relacionado, pero no idéntico. Analizar permite comprender una situación; resolver exige construir alternativas; decidir supone seleccionar y asumir una respuesta. Desarrollar estas

capacidades favorece una actuación laboral más autónoma y razonada, especialmente cuando aparecen condiciones nuevas o información incompleta. Su aplicación responsable requiere reconocer límites, consultar cuando sea necesario y revisar los resultados obtenidos. La preparación para el empleo necesita fortalecer este proceso de forma progresiva, de modo que las decisiones puedan sostenerse mediante criterios y no únicamente mediante intuiciones inmediatas.

3.4 Competencias digitales para el ingreso al mundo laboral

Las competencias digitales se han convertido en un componente relevante de la preparación para el empleo porque numerosos entornos laborales exigen utilizar herramientas tecnológicas para comunicarse, organizar información, desarrollar tareas y participar en procesos de aprendizaje. Rodríguez et al. (2024) analizan la competencia digital en estudiantes de secundaria y muestran la necesidad de comprenderla como un conjunto amplio de capacidades, no como simple familiaridad con dispositivos. Esta distinción resulta fundamental para el bachiller, ya que el uso cotidiano de tecnología no garantiza necesariamente un desempeño adecuado cuando debe aplicarse con objetivos académicos o profesionales concretos.

El dominio instrumental representa solo una parte de la competencia digital. Saber utilizar un programa, una plataforma o un dispositivo puede facilitar determinadas tareas, pero resulta insuficiente si la persona no comprende qué herramienta conviene emplear en cada situación. Verdú et al. (2024) estudian la competencia digital de estudiantes y docentes de educación secundaria, evidenciando la importancia de valorar capacidades relacionadas con el uso educativo de tecnologías. Trasladado al ámbito laboral, esto implica seleccionar recursos según su función, utilizarlos de forma pertinente y adaptarse cuando cambian los procedimientos o plataformas disponibles.

La búsqueda y gestión de información constituye otra capacidad necesaria. Los entornos digitales ofrecen acceso rápido a grandes cantidades de contenido, pero esa disponibilidad exige distinguir información útil de aquella que resulta irrelevante, incompleta o poco adecuada para una tarea. Tan et al. (2024) desarrollan una escala de competencia de aprendizaje digital para estudiantes de formación profesional secundaria, lo que permite reconocer la gestión de recursos digitales como parte de una preparación más amplia. En el trabajo, localizar, organizar y recuperar información con eficiencia puede influir directamente en la calidad y oportunidad de las decisiones.

La comunicación mediante medios digitales también forma parte de las exigencias laborales contemporáneas. Mensajes, plataformas colaborativas y sistemas de gestión requieren precisión, claridad y conocimiento de las reglas propias de cada canal. Rodríguez et al. (2024) permiten comprender que la competencia digital integra dimensiones que exceden el manejo técnico y se relacionan con formas de participación mediadas por tecnología. Un joven preparado para el empleo necesita saber cuándo utilizar un medio determinado, cómo estructurar la información y qué nivel de formalidad corresponde, evitando trasladar automáticamente hábitos comunicativos informales a espacios profesionales.

La autonomía digital adquiere especial relevancia cuando una tarea requiere resolver dificultades básicas sin depender de asistencia constante. Tan et al. (2024) vinculan la competencia digital con procesos de aprendizaje en estudiantes de formación profesional, lo que sugiere que desenvolverse en entornos tecnológicos implica capacidad para aprender y ajustar procedimientos. En el ámbito laboral, esta autonomía puede expresarse al explorar funciones de una herramienta, consultar recursos de apoyo o identificar alternativas cuando aparece una dificultad. No supone resolver cualquier problema técnico, sino reconocer qué puede solucionarse de manera independiente y cuándo corresponde solicitar ayuda especializada.

La adaptación tecnológica constituye otra competencia importante porque las herramientas utilizadas en el trabajo pueden cambiar con rapidez. Verdú et al. (2024) muestran que la competencia digital debe analizarse desde capacidades que permitan responder a diferentes contextos educativos, lo que resulta pertinente para comprender su transferencia al empleo. Aprender una única plataforma no garantiza preparación suficiente si la persona depende completamente de ella. Resulta más útil desarrollar criterios para reconocer funciones semejantes entre distintas herramientas, comprender su lógica básica y transferir aprendizajes cuando se incorporan nuevas soluciones tecnológicas.

El uso responsable de recursos digitales también forma parte de la preparación profesional. La competencia no se limita a conseguir que una herramienta funcione, sino que incluye actuar con criterio frente a información, documentos y canales de comunicación. Rodríguez et al. (2024) permiten situar la competencia digital dentro de un conjunto de habilidades que requieren desempeño consciente y no exclusivamente técnico. En un entorno laboral, organizar archivos, manejar información con cuidado y evitar prácticas que puedan comprometer procesos internos son conductas relacionadas con una utilización responsable de los recursos tecnológicos disponibles.

La productividad digital depende en buena medida de la capacidad para integrar varias herramientas dentro de una misma tarea. Bedoya et al. (2024) relacionan habilidades vinculadas con la empleabilidad y muestran que la preparación profesional combina recursos técnicos y competencias transversales. En la práctica, una actividad puede requerir buscar información, organizarla, comunicar resultados y colaborar con otras personas mediante distintos medios. La competencia digital adquiere mayor valor cuando permite articular esas acciones de forma coherente, evitando que la tecnología se convierta en una carga adicional o en una fuente constante de interrupciones.

El aprendizaje continuo resulta inseparable de la competencia digital. Tan et al. (2024) estudian específicamente la competencia de aprendizaje digital, lo que destaca la necesidad de desarrollar capacidades para adquirir nuevos conocimientos mediante entornos tecnológicos. En el mundo laboral, muchas herramientas se aprenden durante la propia experiencia profesional y no antes de ingresar al empleo. Por ello, el bachiller necesita fortalecer la disposición para explorar tutoriales, instrucciones, plataformas de capacitación y otros recursos que le permitan actualizarse. La capacidad de aprender con tecnología puede ser tan relevante como dominar aplicaciones concretas.

La preparación digital también requiere reconocer diferencias entre uso personal, educativo y profesional de la tecnología. Verdú et al. (2024) analizan la competencia digital en el contexto de la educación secundaria y muestran que el desempeño debe valorarse según propósitos específicos. Utilizar redes sociales, aplicaciones de entretenimiento o mensajería cotidiana no demuestra por sí mismo capacidad para trabajar con documentos, plataformas institucionales o herramientas colaborativas. El tránsito hacia el empleo exige ajustar hábitos digitales y comprender que los recursos tecnológicos deben utilizarse en función de objetivos, normas y responsabilidades propias de cada organización.

Las experiencias educativas pueden contribuir al desarrollo de estas capacidades cuando plantean tareas que requieren uso significativo de tecnología. Rodríguez et al. (2024) muestran la pertinencia de evaluar la competencia digital en estudiantes de secundaria, precisamente porque este nivel educativo puede ofrecer oportunidades para fortalecerla antes del ingreso a etapas posteriores. Actividades de búsqueda, producción de documentos, colaboración virtual y presentación de información permiten practicar competencias transferibles al trabajo. Su utilidad aumenta cuando el énfasis se coloca en resolver problemas y comunicar resultados, no únicamente en ejecutar instrucciones técnicas.

La competencia digital también se relaciona con la confianza para enfrentar herramientas desconocidas. Tan et al. (2024) muestran que el aprendizaje digital comprende capacidades que permiten interactuar con entornos tecnológicos de manera más autónoma. Un joven que solo se siente competente cuando utiliza aplicaciones familiares puede experimentar mayores dificultades ante sistemas nuevos. La preparación laboral requiere desarrollar tolerancia a la incertidumbre tecnológica y disposición para experimentar con funciones, comparar alternativas y aprender mediante prueba controlada. Esta actitud facilita la adaptación sin convertir cada cambio de herramienta en una barrera significativa.

El ingreso al mundo laboral exige, por tanto, una competencia digital funcional, flexible y vinculada con tareas reales. Su desarrollo combina manejo instrumental, gestión de información, comunicación, autonomía, aprendizaje continuo y capacidad para adaptarse a nuevas herramientas. El objetivo no consiste en dominar todas las tecnologías disponibles, algo difícilmente sostenible, sino en contar con bases que permitan aprender y trabajar con ellas de manera pertinente. Para el bachiller, esta preparación reduce la distancia entre el uso cotidiano de dispositivos y las exigencias profesionales asociadas con un desempeño digital responsable y eficaz.

3.5 Elaboración del currículum vitae y presentación del perfil profesional

El currículum vitae constituye una herramienta de presentación que organiza información relevante sobre la formación, las capacidades y las experiencias de una persona frente a una oportunidad laboral. Para un bachiller que inicia su trayectoria, su elaboración exige seleccionar información pertinente y comunicarla de manera clara, evitando convertir el documento en una acumulación de datos sin relación con el puesto buscado. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación para el trabajo comprende múltiples dimensiones, lo que permite entender el currículum como una representación sintética de recursos personales vinculados con la disposición para incorporarse al empleo.

La construcción del perfil profesional requiere identificar capacidades que puedan relacionarse con las exigencias del entorno laboral. Romanenko et al. (2024) muestran que estudiantes y empleadores conceden importancia a distintas habilidades blandas, lo que evidencia que la presentación profesional no debería limitarse a señalar conocimientos técnicos. Para quienes poseen poca experiencia laboral, resulta especialmente pertinente reconocer competencias desarrolladas mediante actividades educativas, proyectos, responsabilidades o experiencias de participación. El objetivo consiste en presentar información verificable que permita

comprender qué puede aportar la persona, evitando atribuirse capacidades que todavía no han sido desarrolladas suficientemente.

La preparación para el trabajo también implica aprender a reconocer y comunicar las propias fortalezas. Wang et al. (2024) analizan métodos para medir la preparación profesional de estudiantes de secundaria, mostrando que este concepto puede comprenderse mediante distintas dimensiones. Esta perspectiva resulta útil para elaborar un currículum inicial, porque permite identificar capacidades que muchas veces el bachiller no reconoce como parte de su perfil. Habilidades de comunicación, organización, responsabilidad o participación en proyectos pueden adquirir relevancia cuando se relacionan de manera concreta con situaciones en las que fueron utilizadas y no se presentan únicamente como afirmaciones generales.

La información incluida debe mantener coherencia con la trayectoria real de quien busca empleo. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación laboral ha sido conceptualizada desde diferentes componentes, lo que impide reducirla a la existencia de experiencia previa. Un bachiller puede encontrarse preparado para determinadas oportunidades aun cuando todavía no haya desarrollado una trayectoria ocupacional extensa. En estos casos, la presentación profesional necesita centrarse en formación, habilidades, experiencias educativas y capacidades transferibles. La ausencia de empleo previo no debería compensarse mediante exageraciones, sino mediante una descripción precisa de los recursos efectivamente disponibles.

Tabla 8

Matriz analítica para organizar el currículum vitae y el perfil profesional inicial

Componente	Información que puede incorporarse	Criterio de presentación	Error que conviene evitar
Identificación profesional	Datos básicos necesarios para reconocer al postulante	Presentación clara y suficiente	Incorporar información irrelevante para la postulación
Formación	Estudios realizados y preparación relacionada con la oportunidad	Orden y pertinencia	Enumerar formación sin conexión con el perfil buscado
Competencias	Capacidades personales, sociales y técnicas desarrolladas	Relacionarlas con experiencias concretas	Utilizar calificativos generales sin respaldo
Experiencias	Actividades laborales, educativas, proyectos o responsabilidades	Destacar funciones y aprendizajes pertinentes	Exagerar responsabilidades o resultados

Componente	Información que puede incorporarse	Criterio de presentación	Error que conviene evitar
Perfil profesional	Síntesis de capacidades, intereses y orientación laboral	Mantener correspondencia con el contenido del documento	Presentar aspiraciones como competencias ya adquiridas
Adecuación	Selección de información según la oportunidad	Priorizar elementos relacionados con el puesto	Utilizar el mismo énfasis para cualquier postulación

Nota. La matriz organiza elementos que permiten presentar de forma coherente y verificable la preparación inicial de un bachiller frente a una oportunidad laboral.

La organización mostrada en la tabla distingue entre poseer información y saber presentarla con pertinencia. Romanenko et al. (2024) permiten reconocer que determinadas competencias adquieren valor en función de las expectativas del entorno laboral. Por ello, incluir una habilidad en el currículum debería responder a una razón identificable y, cuando sea posible, relacionarse con una experiencia que permita comprender cómo fue desarrollada. La selección evita saturar el documento con afirmaciones poco útiles y favorece una presentación centrada en aquellos elementos que guardan mayor relación con la oportunidad considerada.

El perfil profesional debe mantener correspondencia con la evidencia presentada en el resto del currículum. Wang et al. (2024) muestran que la preparación para la carrera puede analizarse mediante componentes específicos, lo que resulta incompatible con descripciones excesivamente genéricas del propio perfil. Expresiones que atribuyen responsabilidad, iniciativa o capacidad de trabajo necesitan guardar relación con experiencias concretas. Una presentación profesional sólida no depende de utilizar numerosos calificativos positivos, sino de seleccionar capacidades pertinentes y expresarlas de manera coherente con la formación, las actividades realizadas y el nivel de experiencia realmente alcanzado.

La adaptación del currículum a diferentes oportunidades constituye otra dimensión relevante. Peersia et al. (2024) evidencian que la preparación para el trabajo comprende un conjunto amplio de atributos y capacidades, de modo que no todos adquieren igual importancia en cada contexto laboral. Seleccionar cuáles destacar depende de las características de la oportunidad considerada. Esta adaptación no significa modificar datos ni atribuir competencias inexistentes, sino reorganizar la información para hacer visible aquello que resulta más pertinente. El mismo perfil puede requerir énfasis distintos según las funciones y responsabilidades asociadas con cada puesto.

La presentación del perfil también necesita equilibrio entre aspiraciones y capacidades actuales. Romanenko et al. (2024) muestran que las habilidades blandas tienen presencia significativa en las expectativas asociadas con la empleabilidad, pero declarar interés en desarrollar una competencia no equivale a demostrar que ya se posee. Diferenciar ambos niveles evita presentar información ambigua. El bachiller puede señalar áreas de interés o disposición para aprender, siempre que no las confunda con experiencia consolidada. Esta precisión contribuye a construir una presentación más creíble y coherente con una trayectoria profesional que todavía se encuentra en etapa inicial.

El currículum vitae adquiere mayor utilidad cuando funciona como una síntesis razonada del perfil y no como una lista extensa de antecedentes. Su elaboración obliga a reconocer capacidades, seleccionar evidencias y establecer relaciones entre formación y posibles funciones laborales. Para un bachiller, este ejercicio puede contribuir también a identificar aspectos que todavía necesitan fortalecimiento. Presentar el perfil profesional de manera adecuada supone comunicar lo que se sabe hacer, qué experiencias respaldan esas capacidades y hacia qué tipo de oportunidades se orienta la trayectoria, manteniendo correspondencia entre lo declarado y lo efectivamente desarrollado.

3.6 Preparación para entrevistas y procesos de selección

La preparación para una entrevista laboral comienza antes del encuentro con la organización. Implica comprender la oportunidad, revisar las propias capacidades y anticipar de qué manera pueden presentarse experiencias, conocimientos y habilidades relevantes. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación para el trabajo comprende distintas dimensiones relacionadas con la capacidad de responder a las exigencias profesionales. Para un bachiller con experiencia limitada, esta preparación resulta especialmente importante, porque debe aprender a comunicar su potencial sin recurrir a exageraciones y relacionar su trayectoria educativa con las demandas concretas del puesto.

Conocer el perfil propio facilita responder con mayor claridad durante un proceso de selección. Wang et al. (2024) analizan la preparación profesional de estudiantes de secundaria desde una perspectiva multidimensional, lo que permite entender que presentarse ante un empleador requiere algo más que expresar interés por trabajar. El candidato necesita identificar fortalezas, áreas de desarrollo y experiencias que puedan demostrar determinadas capacidades. Esta revisión previa ayuda a evitar respuestas improvisadas y permite construir explicaciones

coherentes sobre formación, responsabilidades asumidas y aprendizajes obtenidos en actividades académicas o extracurriculares.

La entrevista también exige comprender que las respuestas deben guardar relación con la oportunidad específica. Romanenko et al. (2024) muestran que las habilidades blandas son valoradas dentro de los procesos de empleabilidad, pero su importancia depende de cómo se expresan en situaciones concretas. Mencionar responsabilidad, iniciativa o trabajo en equipo resulta insuficiente si no se acompaña de ejemplos que permitan entender cómo se manifestaron esas capacidades. Prepararse implica seleccionar experiencias pertinentes y explicarlas con precisión, evitando respuestas genéricas que podrían utilizarse indistintamente para cualquier puesto o contexto profesional.

La comunicación durante la entrevista requiere claridad, coherencia y capacidad para escuchar. Peersia et al. (2024) permiten comprender que la preparación laboral integra atributos que se manifiestan en la interacción con otros. Responder adecuadamente supone comprender primero la pregunta, organizar la idea y expresarla de manera directa. Hablar demasiado puede dificultar la identificación del punto central, mientras respuestas excesivamente breves pueden dejar información relevante sin explicar. La preparación permite encontrar un equilibrio entre ambos extremos y mantener una comunicación suficientemente precisa para que el entrevistador pueda valorar el perfil presentado.

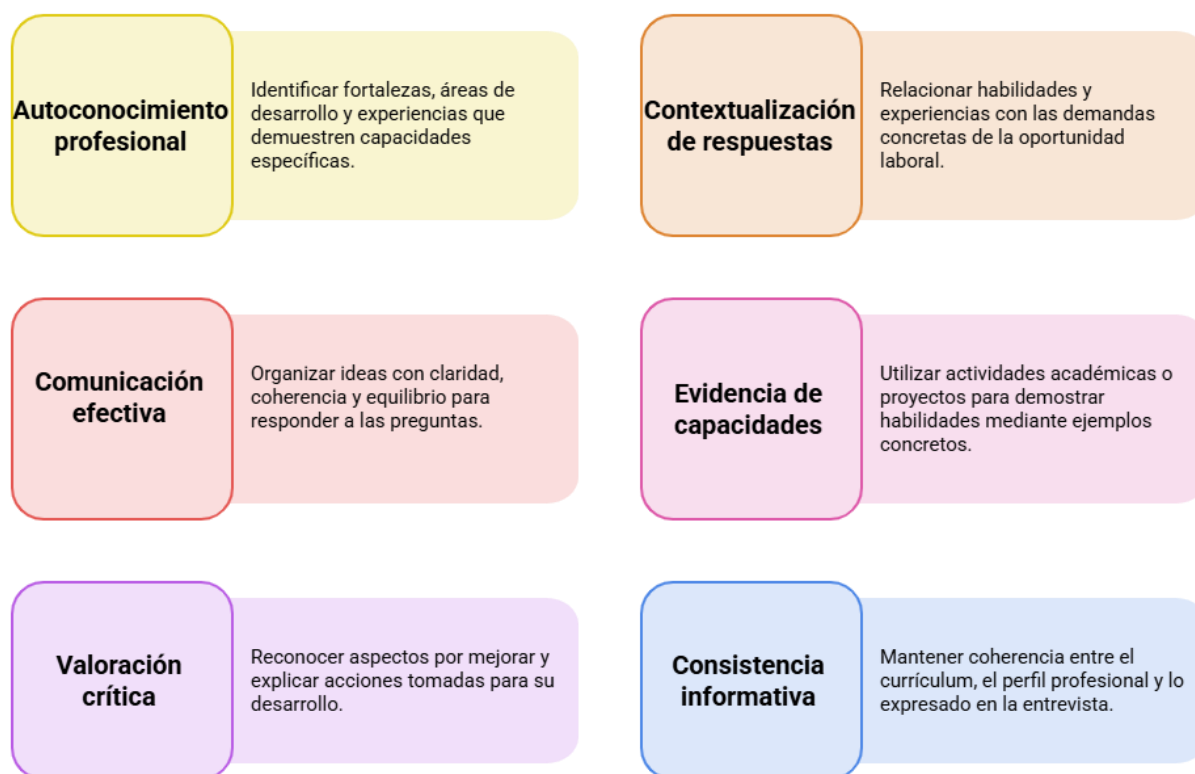
La experiencia limitada no debería interpretarse automáticamente como ausencia de elementos relevantes para una entrevista. Inderanata y Sukardi (2023) analizan la relación entre orientación vocacional integrada y preparación para el trabajo en estudiantes de formación profesional. Este enfoque permite reconocer que actividades formativas, proyectos y experiencias prácticas pueden aportar evidencias sobre capacidades laborales aun antes de obtener un empleo estable. El bachiller puede utilizar situaciones académicas para mostrar cómo resolvió problemas, colaboró con otros o asumió responsabilidades, siempre que explique con claridad qué hizo y qué aprendió de esa experiencia.

Prepararse también implica reconocer preguntas que pueden requerir una valoración crítica del propio desempeño. Wang et al. (2024) muestran que la preparación para la carrera puede examinarse a partir de diversas dimensiones, por lo que resulta razonable que un proceso de selección explore fortalezas y aspectos por mejorar. Responder sobre una dificultad no exige presentar una imagen negativa ni convertir una debilidad en una virtud artificial. Resulta más

consistente identificar un aspecto real, explicar cómo se reconoce y señalar qué acciones se han utilizado para desarrollarlo o gestionarlo de manera más adecuada.

La coherencia entre currículum, entrevista y perfil profesional es otro criterio importante. Peersia et al. (2024) permiten entender la preparación laboral como una construcción que articula diferentes capacidades, por lo que la información presentada en distintos momentos del proceso debería mantener consistencia. Una afirmación realizada durante la entrevista necesita corresponder con la formación y experiencias declaradas previamente. Las contradicciones pueden disminuir la credibilidad del candidato, incluso cuando se originan en intentos por ofrecer una impresión favorable. Prepararse también significa revisar la información entregada y sostenerla con precisión durante la conversación.

Figura 6
Dimensiones de la preparación para entrevistas



Nota. La figura resume las dimensiones que orientan una preparación efectiva para entrevistas laborales, desde el autoconocimiento hasta la coherencia de la información presentada.

Los procesos de selección pueden incluir actividades adicionales a la entrevista, por lo que conviene comprenderlos como una secuencia y no como un único encuentro. Inderanata y Sukardi (2023) muestran que la preparación para el trabajo se fortalece mediante orientación y experiencias formativas integradas. Esta lógica resulta útil para enfrentar diferentes etapas de selección, pues cada una puede requerir capacidades distintas. El candidato necesita adaptarse

a instrucciones, demostrar disposición para aprender y mantener una conducta coherente durante todo el proceso, evitando concentrar toda su preparación únicamente en posibles preguntas de entrevista.

La gestión de la tensión también forma parte de la preparación. Romanenko et al. (2024) destacan la relevancia de habilidades blandas para la empleabilidad, entre ellas aquellas relacionadas con la interacción y el manejo de situaciones exigentes. Sentir nervios antes de una entrevista resulta compatible con una actuación adecuada, siempre que no impida escuchar, responder o mantener una comunicación profesional. Practicar posibles preguntas, revisar previamente la información necesaria y organizar las ideas puede reducir la improvisación. El objetivo no consiste en eliminar completamente la tensión, sino en evitar que controle la interacción.

La entrevista debe entenderse también como una oportunidad para evaluar la correspondencia entre el candidato y la oportunidad laboral. Wang et al. (2024) permiten reconocer que la preparación profesional implica comprender las propias capacidades y expectativas, no únicamente intentar superar un filtro de selección. Escuchar con atención la descripción de funciones, responsabilidades y condiciones puede aportar información para valorar si el puesto se ajusta al perfil. Esta actitud evita asumir que cualquier resultado favorable del proceso representa necesariamente una opción conveniente y permite mantener una participación más consciente durante la selección.

Una preparación adecuada para entrevistas y procesos de selección combina conocimiento del propio perfil, comprensión de la oportunidad y capacidad para comunicar experiencias de forma verificable. El objetivo no consiste en memorizar respuestas, sino en desarrollar criterios que permitan responder con claridad ante preguntas diferentes. Para el bachiller, este aprendizaje puede reducir la inseguridad asociada con las primeras experiencias de búsqueda de empleo y facilitar una presentación profesional más coherente. La preparación adquiere valor cuando permite mostrar capacidades reales, reconocer límites y participar en el proceso sin recurrir a afirmaciones artificiales.

3.7 Responsabilidades y comportamiento profesional en el entorno laboral

El ingreso al mundo laboral implica asumir responsabilidades relacionadas con el cumplimiento de tareas, la convivencia profesional, la comunicación y la adaptación a normas organizativas. Estas exigencias requieren capacidades que permitan actuar con criterio dentro de funciones definidas y responder por las consecuencias del propio desempeño. Peersia et al.

(2024) explican que la preparación para el trabajo comprende un conjunto amplio de atributos vinculados con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en contextos profesionales. Para el bachiller, comprender estas responsabilidades facilita una incorporación más consciente a espacios donde las decisiones personales afectan también a otras personas.

El cumplimiento de tareas constituye una expresión básica de responsabilidad profesional. Young y Rooney (2023) relacionan el desarrollo de habilidades de empleabilidad con experiencias orientadas a preparar a los estudiantes para contextos laborales reales. Asumir una actividad supone comprender qué se espera, respetar plazos y comunicar oportunamente cualquier dificultad que pueda impedir su realización. La responsabilidad no debe entenderse como ejecución mecánica de instrucciones, sino como capacidad para organizar el trabajo, reconocer prioridades y mantener compromiso con los acuerdos establecidos dentro del entorno profesional.

La autonomía representa otra dimensión importante del comportamiento laboral. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación para el trabajo integra capacidades necesarias para responder a exigencias diversas, lo que permite comprender la autonomía como una forma de actuación responsable. Resolver tareas dentro del propio ámbito de competencia, tomar decisiones razonables y solicitar orientación cuando una situación supera los conocimientos disponibles son conductas compatibles con una participación profesional adecuada. La autonomía no implica actuar sin coordinación, sino reconocer qué puede resolverse de manera independiente y qué requiere consulta, autorización o apoyo adicional.

La comunicación influye directamente en la coordinación y en la calidad de las relaciones profesionales. Inderanata y Sukardi (2023) vinculan la preparación laboral con procesos de orientación que ayudan a desarrollar capacidades necesarias para afrontar situaciones propias del trabajo. Escuchar instrucciones, expresar dudas, informar avances y responder de manera respetuosa ante observaciones contribuyen a reducir errores y conflictos. Una comunicación responsable exige claridad y oportunidad, especialmente cuando otras tareas dependen de la información proporcionada. Omitir dificultades o comunicar tardíamente un problema puede afectar el desempeño colectivo y dificultar la búsqueda de soluciones.

Tabla 9*Responsabilidades y criterios de comportamiento profesional en el entorno laboral*

Dimensión	Comportamiento esperado	Situación que requiere atención	Criterio de actuación
Cumplimiento	Realizar tareas y respetar compromisos	Retrasos o dificultades para completar una actividad	Informar oportunamente y reorganizar acciones
Autonomía	Resolver tareas dentro de las propias competencias	Situaciones que exceden conocimientos o funciones	Solicitar orientación antes de actuar
Comunicación	Expresar información con claridad y respeto	Instrucciones ambiguas o desacuerdos	Preguntar, aclarar y confirmar lo comprendido
Colaboración	Coordinar actividades con otras personas	Dependencia entre tareas individuales	Mantener acuerdos e información compartida
Aprendizaje	Aceptar retroalimentación y corregir errores	Resultados distintos de los esperados	Analizar causas y ajustar procedimientos
Integridad	Actuar de manera coherente con lo declarado	Presión por ocultar errores o exagerar capacidades	Mantener veracidad y asumir responsabilidad

Nota. La matriz organiza conductas que favorecen el cumplimiento responsable, la coordinación y el aprendizaje dentro del entorno laboral.

La matriz muestra que el comportamiento profesional depende de acciones observables y no únicamente de disposiciones generales. Young y Rooney (2023) destacan que las experiencias relacionadas con el trabajo pueden contribuir al desarrollo de habilidades de empleabilidad cuando permiten afrontar situaciones concretas. Esta práctica ayuda a comprender que cometer un error no constituye por sí mismo una falta de responsabilidad; el problema aparece cuando se oculta, se ignora o se traslada a otras personas. Reconocer una dificultad y participar en su solución refleja una conducta más coherente con las responsabilidades asumidas.

Aceptar retroalimentación forma parte del aprendizaje profesional porque permite identificar aspectos que necesitan corrección o fortalecimiento. Inderanata y Sukardi (2023) muestran que la preparación para el trabajo puede desarrollarse mediante procesos que integran orientación y experiencias formativas. Recibir una observación sobre el desempeño exige escucharla, valorar su pertinencia y determinar qué cambios pueden aplicarse. La respuesta profesional no consiste en aceptar cualquier comentario sin análisis, sino en diferenciar entre una crítica útil y una valoración poco fundamentada, utilizando la información pertinente para mejorar procedimientos y resultados.

La integridad profesional requiere mantener correspondencia entre lo que una persona afirma y aquello que realmente puede realizar. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación laboral comprende múltiples atributos y capacidades que se desarrollan de manera progresiva. Para un bachiller que inicia su trayectoria, reconocer límites resulta tan relevante como identificar fortalezas. Exagerar conocimientos, experiencia o habilidades puede generar expectativas que posteriormente no podrán cumplirse. Actuar con integridad implica presentar capacidades de forma precisa, reconocer cuándo se necesita aprender y asumir responsabilidad sobre las decisiones y tareas efectivamente realizadas.

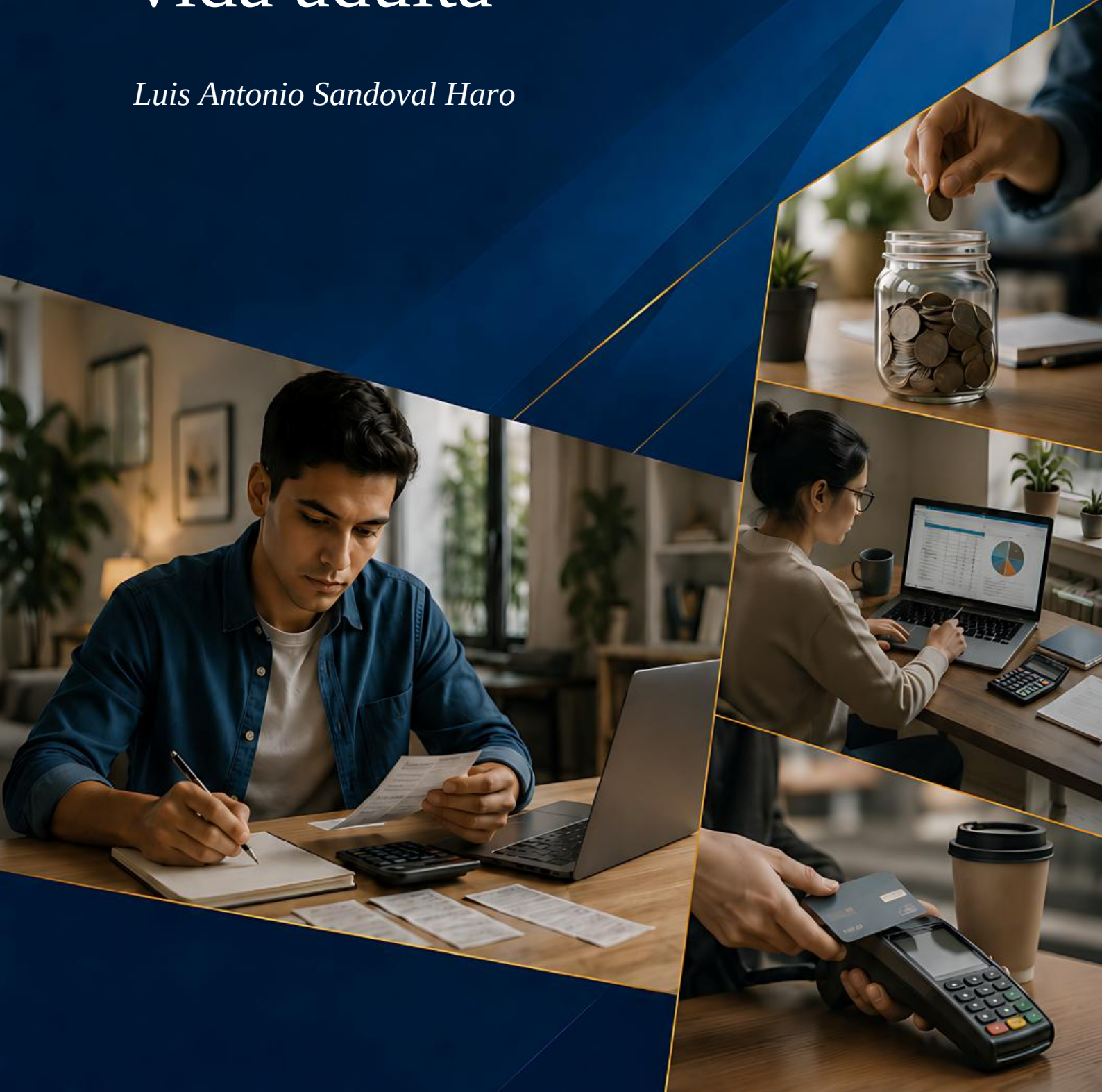
La colaboración también constituye una responsabilidad porque gran parte del trabajo se desarrolla mediante relaciones de interdependencia. Young y Rooney (2023) resaltan el valor de las experiencias laborales para fortalecer habilidades vinculadas con la empleabilidad, entre ellas aquellas relacionadas con la participación conjunta. Cumplir una tarea individual no garantiza un resultado adecuado si no existe coordinación con quienes dependen de esa actividad. Compartir información, respetar acuerdos y reconocer la contribución de otros permite sostener procesos colectivos con mayor estabilidad. La responsabilidad profesional adquiere así una dimensión interpersonal que supera el desempeño aislado.

El comportamiento responsable se consolida cuando el joven comprende que trabajar implica responder por decisiones, relaciones y resultados dentro de un marco de colaboración. La autonomía, la comunicación, la integridad, el aprendizaje y el cumplimiento forman parte de una actuación profesional que puede desarrollarse mediante práctica y reflexión. Estas capacidades ayudan a enfrentar situaciones nuevas sin depender completamente de supervisión constante y permiten reconocer cuándo corresponde pedir apoyo. Para el bachiller, fortalecerlas antes de ingresar al empleo facilita una participación más consciente y coherente con las exigencias de distintos entornos laborales.

Capítulo 4.

Educación financiera y responsabilidades de la vida adulta

Luis Antonio Sandoval Haro



4.1 Conceptos básicos para la administración del dinero

La administración del dinero constituye una competencia básica para afrontar responsabilidades económicas personales con mayor criterio. No se limita a registrar ingresos y gastos, sino que implica comprender cómo se distribuyen los recursos disponibles, qué decisiones pueden comprometerlos y qué consecuencias pueden derivarse de una gestión poco planificada. Tene et al. (2023) analizan la alfabetización financiera en estudiantes de bachillerato ecuatorianos y muestran la relevancia de fortalecer conocimientos aplicables a decisiones económicas cotidianas. Esta preparación resulta especialmente pertinente cuando los jóvenes comienzan a asumir mayores grados de independencia.

La alfabetización financiera proporciona una base conceptual para comprender decisiones relacionadas con ahorro, consumo, crédito y planificación. Elifneh (2021) estudia este fenómeno en estudiantes de secundaria dentro de un contexto de país en desarrollo, evidenciando la necesidad de examinar los conocimientos financieros antes de que los jóvenes asuman responsabilidades económicas más complejas. Conocer términos o reconocer productos financieros no garantiza por sí mismo una administración adecuada. La utilidad del conocimiento depende de su capacidad para orientar decisiones concretas, especialmente cuando existen recursos limitados y distintas necesidades compiten por el mismo ingreso.

Uno de los principios fundamentales de la administración personal consiste en distinguir entre recursos disponibles y compromisos asumidos. Méndez et al. (2022) desarrollan una escala de alfabetización financiera centrada en decisiones financieras relevantes para adultos jóvenes, lo que permite entender la gestión del dinero como una combinación de conocimientos y capacidad de decisión. Administrar correctamente exige reconocer cuánto dinero se recibe, qué parte ya está comprometida y qué margen permanece disponible. Esta lectura reduce la posibilidad de confundir disponibilidad momentánea con capacidad real de gasto y favorece decisiones más consistentes.

La identificación de prioridades constituye otro componente esencial. No todos los gastos poseen la misma urgencia ni generan consecuencias equivalentes, por lo que resulta necesario distinguir necesidades, compromisos recurrentes y consumos prescindibles. Zumba y Freire (2024) analizan la educación financiera en estudiantes universitarios y muestran la pertinencia de fortalecer conocimientos que permitan organizar decisiones económicas. Priorizar no significa eliminar todo gasto discrecional, sino establecer un orden coherente con los recursos

disponibles. Esta capacidad ayuda a evitar que decisiones de corto plazo comprometan obligaciones que requieren atención posterior.

El registro de ingresos y gastos puede funcionar como una herramienta para mejorar la comprensión de los propios hábitos financieros. Tene et al. (2023) muestran que la alfabetización financiera en estudiantes de bachillerato presenta diferencias que justifican una formación más sistemática. Observar de manera periódica cómo se utiliza el dinero permite identificar patrones que suelen pasar inadvertidos cuando las decisiones se toman de forma aislada. La administración financiera mejora cuando las personas convierten sus movimientos económicos en información útil para evaluar si sus prácticas coinciden con los objetivos y necesidades previamente establecidos.

El ahorro representa una forma de reservar recursos para necesidades o metas futuras, pero su viabilidad depende de una planificación realista. Elifneh (2021) permite comprender que la alfabetización financiera durante la adolescencia debe relacionarse con decisiones prácticas y no únicamente con conocimientos abstractos. Ahorrar no implica necesariamente separar grandes cantidades, sino establecer una relación más consciente entre consumo presente y necesidades posteriores. Esta práctica adquiere mayor sentido cuando existe una meta identificable, porque permite evaluar cuánto puede reservarse sin comprometer obligaciones esenciales ni generar decisiones financieras difíciles de sostener.

La administración del dinero también requiere comprender que cada decisión tiene un costo de oportunidad. Utilizar recursos en una alternativa implica renunciar, al menos temporalmente, a otras posibilidades. Méndez et al. (2022) centran su análisis en decisiones financieras clave, lo que permite destacar la importancia de comparar opciones antes de comprometer recursos. Esta comparación puede aplicarse tanto a gastos cotidianos como a decisiones de mayor alcance. Valorar beneficios, necesidad, urgencia y consecuencias permite reducir elecciones impulsivas y favorece una relación más deliberada con el uso del dinero disponible.

La educación financiera puede contribuir a disminuir errores derivados de decisiones tomadas sin suficiente información. Zumba y Freire (2024) muestran la relevancia de este tipo de formación en estudiantes universitarios, etapa en la que muchas personas comienzan a asumir responsabilidades económicas más amplias. Para el bachiller, comprender principios básicos antes de ingresar plenamente a la vida adulta puede facilitar la gestión posterior de gastos, ahorro y compromisos financieros. La formación resulta más útil cuando se relaciona con

situaciones concretas y no cuando se limita a memorizar conceptos desvinculados de decisiones cotidianas.

La administración personal también depende de la capacidad para revisar y corregir hábitos. Una planificación inicial puede resultar inadecuada cuando cambian los ingresos, aparecen nuevas obligaciones o se modifican las prioridades. Tene et al. (2023) permiten reconocer que la alfabetización financiera debe entenderse como una competencia susceptible de fortalecimiento. Gestionar el dinero de manera responsable exige observar resultados, identificar desviaciones y modificar decisiones cuando sea necesario. Esta flexibilidad evita convertir el presupuesto personal en una estructura rígida y permite ajustarlo a condiciones económicas que pueden variar con el tiempo.

La información financiera adquiere valor cuando puede convertirse en criterios de actuación. Méndez et al. (2022) muestran que la alfabetización financiera puede analizarse a partir de decisiones específicas, lo que refuerza la importancia de conectar conocimiento y comportamiento. Saber que es conveniente ahorrar o controlar gastos no garantiza que estas prácticas se incorporen de manera estable. La administración efectiva requiere mecanismos concretos de seguimiento, comparación y revisión. De este modo, el aprendizaje financiero deja de ser exclusivamente conceptual y comienza a orientar conductas que pueden observarse en la vida cotidiana.

Administrar el dinero de forma responsable supone articular conocimiento, planificación y evaluación continua. El bachiller necesita comprender sus recursos, establecer prioridades, registrar decisiones y reconocer que cada uso del dinero produce efectos sobre posibilidades futuras. La alfabetización financiera no elimina las restricciones económicas ni garantiza resultados favorables, pero proporciona criterios para actuar con mayor conciencia frente a ellas. Esta preparación resulta especialmente útil en la transición hacia la vida adulta, cuando aumentan las decisiones personales y disminuye progresivamente la dependencia de estructuras familiares o escolares para organizar responsabilidades económicas.

4.2 Elaboración y control del presupuesto personal

El presupuesto personal constituye una herramienta de planificación que permite organizar los recursos disponibles en función de necesidades, compromisos y metas. Su utilidad radica en anticipar cómo se distribuirá el dinero antes de gastarlo, evitando que las decisiones se adopten únicamente en respuesta a situaciones inmediatas. Méndez et al. (2022) muestran que la alfabetización financiera puede analizarse a partir de decisiones concretas, lo que permite situar

el presupuesto dentro de una práctica de gestión y no solo como un registro contable. Elaborarlo exige identificar ingresos, gastos previsible y márgenes reales de disponibilidad.

La construcción de un presupuesto comienza con una estimación precisa de los ingresos disponibles durante un periodo determinado. Sinnewe y Nicholson (2023) relacionan la alfabetización financiera subjetiva, la participación en la gestión de las finanzas y la toma de decisiones, lo que refuerza la importancia de conocer la situación económica propia antes de actuar. Sobreestimar los ingresos o considerar como permanentes recursos ocasionales puede producir una planificación poco realista. Por ello, conviene distinguir entre entradas regulares, ingresos variables y recursos extraordinarios antes de asignar cantidades a diferentes tipos de gasto.

El siguiente paso consiste en identificar los gastos y clasificarlos según su grado de necesidad, frecuencia y posibilidad de ajuste. Zumba y Freire (2024) muestran la pertinencia de fortalecer la educación financiera en estudiantes universitarios, especialmente para mejorar la comprensión de decisiones económicas personales. Registrar los gastos permite reconocer cuánto se destina a obligaciones recurrentes y cuánto corresponde a decisiones más flexibles. Esta diferenciación facilita establecer prioridades y detectar áreas donde podrían realizarse ajustes sin afectar necesidades esenciales, evitando que todas las erogaciones sean tratadas como igualmente inevitables.

Tabla 10
Matriz para la elaboración y seguimiento de un presupuesto personal

Componente	Qué debe registrarse	Criterio de control	Decisión posible
Ingresos regulares	Recursos recibidos de manera previsible	Confirmar monto y periodicidad	Definir la base real del presupuesto
Ingresos variables	Recursos ocasionales o fluctuantes	Evitar asumirlos como permanentes	Destinarlos con cautela o a metas específicas
Gastos esenciales	Alimentación, transporte u obligaciones prioritarias	Verificar que puedan cubrirse primero	Proteger recursos para necesidades básicas
Gastos ajustables	Consumos que pueden reducirse o postergarse	Comparar frecuencia y utilidad	Disminuirlos cuando afecten otras prioridades
Ahorro	Cantidad reservada para una meta o necesidad futura	Revisar si puede mantenerse periódicamente	Ajustar el monto sin comprometer obligaciones
Saldo disponible	Diferencia entre ingresos y asignaciones	Comprobar si existe déficit o excedente	Corregir gastos o reasignar recursos

Nota. La matriz facilita la organización del presupuesto al relacionar cada componente con criterios de control y posibles ajustes.

El control del presupuesto exige comparar periódicamente lo planificado con lo realmente ejecutado. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que una mayor implicación con las propias finanzas se relaciona con la toma de decisiones financieras, lo que permite comprender la revisión como parte fundamental del proceso. Un presupuesto elaborado y posteriormente ignorado pierde gran parte de su utilidad. Registrar desviaciones ayuda a identificar si determinados gastos fueron subestimados, si aparecieron compromisos imprevistos o si ciertas decisiones de consumo están reduciendo sistemáticamente la capacidad de ahorro.

La existencia de diferencias entre planificación y gasto real no significa necesariamente que el presupuesto haya fracasado. Méndez et al. (2022) permiten entender las decisiones financieras como procesos que requieren evaluación y ajuste. Algunos gastos pueden variar por razones justificadas, mientras otros revelan hábitos que deben revisarse. El control resulta útil cuando permite distinguir entre ambos casos. La meta no consiste en cumplir de manera rígida cada cantidad prevista, sino en mantener una estructura suficientemente estable para proteger prioridades y modificar asignaciones cuando cambian las condiciones económicas.

El presupuesto también ayuda a anticipar compromisos que no se presentan todos los meses, pero que pueden afectar significativamente los recursos disponibles. Zumba y Freire (2024) muestran la necesidad de fortalecer conocimientos financieros aplicables a la vida cotidiana. Distribuir con anticipación el costo de ciertos gastos permite evitar que su llegada produzca desequilibrios importantes. Esta práctica requiere mirar más allá del periodo inmediato y reconocer que algunas obligaciones futuras pueden prepararse mediante pequeñas reservas periódicas, reduciendo la necesidad de realizar ajustes bruscos cuando el gasto finalmente aparece.

La incorporación del ahorro dentro del presupuesto permite tratarlo como una decisión planificada y no como el dinero que eventualmente queda después de gastar. Sinnewe y Nicholson (2023) relacionan los hábitos financieros saludables con una mayor participación en la gestión de las propias finanzas. Reservar una cantidad previamente definida puede favorecer mayor disciplina, aunque debe mantenerse dentro de márgenes realistas. Un objetivo de ahorro excesivamente ambicioso puede generar incumplimiento continuo, mientras uno demasiado pequeño puede no responder a la meta planteada. La proporción adecuada depende de los recursos y obligaciones disponibles.

El presupuesto personal debe permanecer abierto a modificaciones cuando cambian los ingresos, las responsabilidades o las prioridades. Méndez et al. (2022) muestran que las

decisiones financieras requieren considerar situaciones concretas, lo que impide aplicar una estructura única para todos los individuos. Un presupuesto útil se adapta a la realidad económica de quien lo utiliza y se revisa cuando deja de representar esa realidad. Mantener registros sencillos, comparar resultados y justificar los principales cambios permite que la planificación siga siendo funcional y no se convierta en una rutina desconectada de las necesidades reales.

El control presupuestario fortalece la capacidad de decidir antes de gastar, en lugar de analizar las consecuencias únicamente después de que los recursos se han reducido. Su principal aporte consiste en hacer visibles relaciones que pueden permanecer ocultas cuando cada gasto se considera de forma aislada. Reconocer cuánto se recibe, cuánto se compromete y cuánto puede reservarse facilita decisiones más coherentes con las prioridades personales. La disciplina presupuestaria no exige eliminar flexibilidad, sino utilizarla dentro de límites que permitan responder a imprevistos sin perder control sobre las obligaciones y metas financieras.

4.3 Ahorro y planificación de metas financieras

El ahorro constituye una práctica financiera vinculada con la capacidad de reservar recursos presentes para atender necesidades, proyectos o contingencias futuras. Su valor no depende únicamente de la cantidad acumulada, sino de la regularidad con que se incorpora a la administración personal. Gilenko y Chernova (2021) analizan la relación entre alfabetización financiera y conducta de ahorro en estudiantes de secundaria, mostrando que el conocimiento financiero puede influir en decisiones económicas concretas. Para el bachiller, aprender a ahorrar supone comenzar a conectar decisiones cotidianas con objetivos que requieren una visión temporal más amplia.

La planificación de metas financieras permite otorgar una finalidad específica al ahorro. Reservar dinero sin definir para qué se utilizará puede dificultar la continuidad de la práctica, especialmente cuando aparecen necesidades de consumo inmediato. Suwatno et al. (2021) relacionan la conducta de ahorro estudiantil con la alfabetización financiera, la educación financiera familiar y el autocontrol. Este enfoque permite comprender que una meta bien delimitada facilita valorar cuánto debe reservarse, durante cuánto tiempo y qué decisiones podrían interferir con su cumplimiento. La planificación convierte el ahorro en una conducta orientada y susceptible de seguimiento.

Las metas financieras pueden diferenciarse según su plazo, costo y nivel de prioridad. Algunas responden a necesidades próximas, mientras otras requieren periodos más prolongados de

acumulación. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que los hábitos financieros saludables se relacionan con la implicación activa en las propias finanzas y con una mejor toma de decisiones. Esta participación exige transformar aspiraciones generales en objetivos suficientemente concretos. Una meta como “ahorrar más” resulta difícil de evaluar; en cambio, establecer una finalidad, una cantidad aproximada y un horizonte temporal permite observar avances y ajustar el comportamiento cuando sea necesario.

La conducta de ahorro también está condicionada por el nivel de autocontrol. Suwatno et al. (2021) identifican este factor entre los elementos relacionados con la formación del comportamiento de ahorro en estudiantes. Decidir reservar una parte de los recursos implica posponer ciertos consumos presentes en favor de beneficios futuros, lo que puede resultar difícil cuando existen estímulos inmediatos para gastar. El autocontrol no requiere eliminar el consumo discrecional, sino establecer límites coherentes con las metas planteadas. Esta capacidad ayuda a sostener decisiones financieras incluso cuando aparecen oportunidades de gasto no previstas.

El entorno tecnológico ha modificado las formas mediante las cuales los jóvenes administran y reservan dinero. Faramida et al. (2023) analizan la influencia de la alfabetización financiera y los servicios de banca móvil sobre la conducta de ahorro, considerando también factores personales como el autocontrol. La disponibilidad de herramientas digitales puede facilitar seguimiento, transferencias y separación de recursos, pero su existencia no garantiza hábitos responsables. El ahorro continúa dependiendo de decisiones consistentes y de la capacidad para utilizar esos medios en función de una estrategia financiera previamente definida, en lugar de hacerlo de forma improvisada.

La frecuencia del ahorro puede resultar más significativa que la búsqueda de cantidades elevadas difíciles de mantener. Gilenko y Chernova (2021) muestran que la conducta de ahorro entre estudiantes de secundaria se relaciona con el nivel de alfabetización financiera, lo que permite considerar la constancia como parte de una gestión aprendida. Establecer aportes realistas favorece la continuidad y reduce la frustración asociada con metas poco viables. Una planificación efectiva debe partir de los recursos disponibles, evitando fijar montos que comprometan gastos esenciales o generen desequilibrios en otras áreas de la economía personal.

El seguimiento de una meta financiera permite identificar si las decisiones adoptadas están produciendo el resultado esperado. Sinnewe y Nicholson (2023) destacan la relación entre

implicación financiera y toma de decisiones, lo que respalda la importancia de revisar periódicamente el avance del ahorro. Esta revisión puede mostrar que el monto reservado es insuficiente, que el plazo necesita ampliarse o que ciertos gastos están reduciendo la capacidad de acumulación. El seguimiento no debe entenderse como control rígido, sino como una herramienta para mantener coherencia entre objetivos, recursos y comportamiento cotidiano.

La educación financiera recibida en el entorno familiar puede influir en las prácticas de ahorro desarrolladas durante la juventud. Suwatno et al. (2021) incluyen la educación financiera parental entre los factores asociados con el comportamiento de ahorro estudiantil. Las experiencias familiares pueden transmitir hábitos, criterios y formas de interpretar el uso del dinero, aunque estos aprendizajes no necesariamente deben reproducirse sin análisis. Al avanzar hacia mayor autonomía, el bachiller necesita revisar qué prácticas resultan útiles para sus condiciones actuales y cuáles requieren ser modificadas para responder a metas financieras propias.

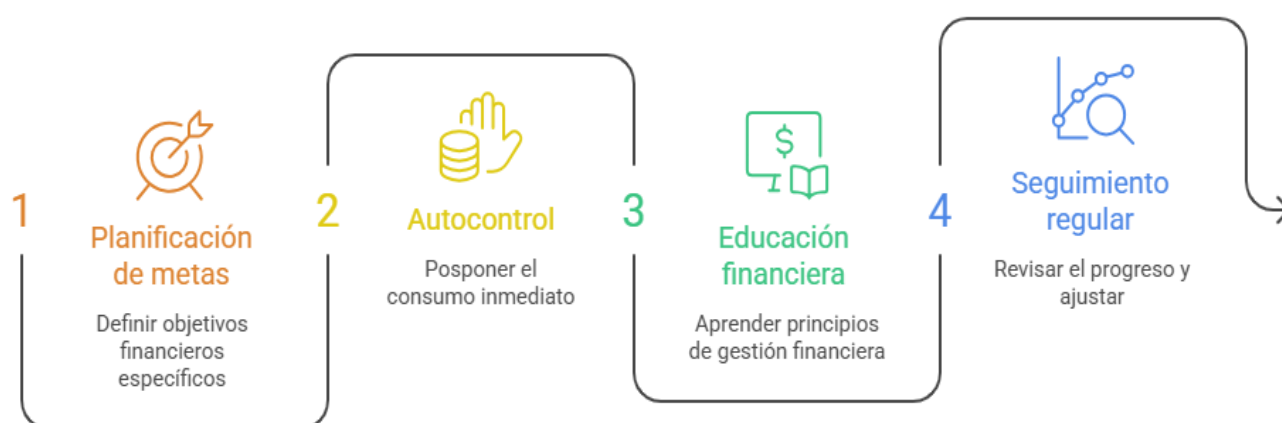
Las decisiones de ahorro también necesitan considerar la posibilidad de imprevistos. Una planificación excesivamente ajustada puede perder funcionalidad cuando aparece un gasto que no estaba contemplado. Sinnewe y Nicholson (2023) permiten comprender que los hábitos financieros saludables requieren participación constante en la administración de los recursos. Esto implica conservar cierto margen para responder a cambios sin abandonar completamente las metas establecidas. La flexibilidad resulta compatible con la disciplina financiera cuando los ajustes se realizan de manera consciente y no se convierten en una justificación permanente para utilizar los recursos destinados al ahorro.

La relación entre alfabetización financiera y comportamiento resulta especialmente importante para comprender por qué conocer principios básicos no siempre conduce automáticamente a ahorrar. Faramida et al. (2023) muestran que la conducta de ahorro se encuentra influida por varios factores y no únicamente por el conocimiento financiero. Esta distinción obliga a considerar hábitos, autocontrol y mecanismos concretos de gestión. Una persona puede comprender los beneficios del ahorro y, aun así, tener dificultades para sostenerlo. La educación financiera necesita, por ello, vincular conceptos con prácticas observables y decisiones repetidas en el tiempo.

Planificar una meta financiera también implica priorizar entre objetivos que pueden competir por los mismos recursos. Gilenko y Chernova (2021) permiten reconocer que el ahorro juvenil debe analizarse dentro de condiciones económicas concretas, no como una conducta aislada.

Cuando existen varias metas simultáneas, resulta necesario ordenar su importancia, plazo y viabilidad. Intentar financiar todas al mismo ritmo puede dispersar los recursos y dificultar avances visibles. Una priorización razonada ayuda a concentrar esfuerzos en determinados objetivos y a reorganizar otros cuando cambian las necesidades o la capacidad económica disponible.

Figura 7
Transformando el ahorro en metas financieras



Nota. La figura presenta las etapas que permiten convertir el ahorro en metas financieras mediante planificación, autocontrol, educación financiera y seguimiento regular.

El ahorro adquiere mayor estabilidad cuando se integra como parte habitual de la administración financiera y no como una acción ocasional. Para el bachiller, este aprendizaje puede facilitar la transición hacia responsabilidades económicas más autónomas, pues obliga a relacionar consumo presente, objetivos futuros y capacidad real de pago. La planificación de metas contribuye a transformar deseos en decisiones medibles y revisables. Mantener constancia, evaluar avances y ajustar plazos cuando sea necesario permite construir hábitos financieros más coherentes, sin asumir que toda meta debe alcanzarse rápidamente ni mediante sacrificios difíciles de sostener.

4.4 Crédito, endeudamiento y uso responsable de productos financieros

El crédito permite acceder a bienes, servicios o recursos antes de disponer del dinero necesario para pagarlos completamente, pero su utilización crea compromisos financieros futuros que deben valorarse con cuidado. Chen et al. (2023) analizan la relación entre conocimiento financiero y comportamientos asociados con el uso de tarjetas de crédito, mostrando que las decisiones de financiamiento están vinculadas con la comprensión que poseen los consumidores sobre estos productos. Para un joven que inicia su vida financiera, solicitar

crédito requiere entender que disponer de recursos adicionales no equivale a incrementar permanentemente su capacidad económica.

El endeudamiento surge cuando se adquiere una obligación de pago que deberá atenderse con ingresos futuros. Méndez et al. (2022) estudian la alfabetización financiera a partir de decisiones económicas relevantes para adultos jóvenes, lo que permite situar el manejo de deuda dentro de un proceso más amplio de valoración financiera. Antes de asumir una obligación conviene examinar el monto comprometido, la capacidad disponible para cumplir los pagos y el efecto que tendrá sobre otras necesidades. Una deuda puede ser manejable inicialmente y convertirse en una carga cuando existen múltiples compromisos simultáneos.

La tarjeta de crédito constituye un ejemplo especialmente útil para comprender la diferencia entre medio de pago y disponibilidad real de dinero. Chen et al. (2023) muestran que el conocimiento financiero se relaciona con comportamientos asociados con su utilización, lo que evidencia la importancia de comprender cómo las decisiones de consumo pueden generar obligaciones posteriores. Usar crédito sin considerar la capacidad futura de pago puede desplazar gastos presentes hacia periodos siguientes. Esta práctica reduce el margen financiero disponible y puede dificultar el cumplimiento de otras responsabilidades previamente asumidas.

El uso responsable de productos financieros exige analizar condiciones antes de contratar o utilizar cualquier instrumento. Sinnewe y Nicholson (2023) relacionan la alfabetización financiera subjetiva y la implicación en las propias finanzas con decisiones más saludables. Esta participación activa implica revisar información, comparar alternativas y comprender las consecuencias previsibles de cada elección. No basta con conocer el nombre o funcionamiento general de un producto; resulta necesario valorar si responde a una necesidad concreta, si sus condiciones pueden sostenerse y si existen opciones menos exigentes para alcanzar el mismo objetivo.

Tabla 11

Matriz analítica para valorar el uso responsable del crédito y otros productos financieros

Elemento	Pregunta de análisis	Riesgo de una decisión insuficientemente evaluada	Criterio responsable
Necesidad	¿El producto responde a una necesidad real o a un consumo impulsivo?	Asumir obligaciones innecesarias	Justificar el propósito antes de contratar

Elemento	Pregunta de análisis	Riesgo de una decisión insuficientemente evaluada	Criterio responsable
Capacidad de pago	¿Los ingresos permiten cumplir el compromiso sin afectar gastos esenciales?	Acumulación de pagos difíciles de sostener	Comparar la obligación con recursos disponibles
Condiciones	¿Se comprenden los costos, plazos y compromisos asociados?	Aceptar obligaciones que no fueron previstas	Revisar información antes de decidir
Nivel de deuda	¿Existen otras obligaciones activas?	Sobreendeudamiento y reducción del margen financiero	Considerar todos los compromisos conjuntamente
Uso del crédito	¿Se utiliza como herramienta planificada o como extensión habitual del ingreso?	Dependencia continua del financiamiento	Mantener el crédito dentro de límites definidos
Seguimiento	¿Se revisan pagos y obligaciones pendientes?	Incumplimientos por falta de control	Registrar y supervisar compromisos adquiridos

Nota. La matriz organiza criterios que permiten valorar una decisión crediticia antes de asumir compromisos que afecten recursos futuros.

La matriz muestra que una decisión crediticia necesita evaluarse desde varias dimensiones simultáneas. Méndez et al. (2022) permiten comprender que las decisiones financieras relevantes no pueden reducirse al conocimiento conceptual, pues requieren valorar consecuencias concretas. Una persona puede conocer qué es el crédito y aun así utilizarlo de manera poco conveniente si no considera su capacidad de pago, las obligaciones acumuladas o el propósito del financiamiento. La educación financiera adquiere mayor utilidad cuando ayuda a convertir información sobre productos en criterios aplicables antes de asumir compromisos económicos.

El riesgo de sobreendeudamiento aumenta cuando cada obligación se analiza de manera independiente. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que una mayor implicación con las propias finanzas favorece decisiones más saludables, lo que implica observar la situación económica de manera integral. Una cuota puede parecer asumible de forma aislada, pero varias obligaciones simultáneas pueden reducir considerablemente los recursos disponibles. La valoración responsable requiere sumar compromisos, reconocer gastos esenciales y mantener un margen suficiente para responder a necesidades habituales o imprevistas sin depender continuamente de nuevo financiamiento.

El conocimiento financiero también puede influir en la manera en que se utilizan productos de crédito. Chen et al. (2023) encuentran asociaciones entre conocimiento financiero y comportamientos relacionados con tarjetas de crédito, lo que refuerza la importancia de comprender las consecuencias del uso cotidiano. Decisiones pequeñas y repetidas pueden acumular obligaciones que inicialmente parecen poco significativas. Registrar consumos, revisar pagos pendientes y evitar tratar el límite disponible como ingreso propio contribuyen a mantener una relación más consciente con el crédito y a reducir decisiones que comprometan excesivamente recursos futuros.

El uso de productos financieros requiere además reconocer que la conveniencia depende de las circunstancias personales. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que los hábitos financieros saludables se relacionan con la forma en que las personas participan en la gestión de sus recursos. Un producto adecuado para una situación puede resultar innecesario o inconveniente en otra. Evaluar alternativas implica considerar finalidad, estabilidad de ingresos, compromisos existentes y capacidad para cumplir pagos. Esta valoración evita asumir que acceder a un producto financiero constituye por sí mismo una mejora de la situación económica.

La gestión responsable del crédito depende finalmente de mantener una relación equilibrada entre necesidades presentes y capacidad futura de pago. Endeudarse no constituye necesariamente una decisión inadecuada, pero sí exige comprender que cada compromiso reduce parte de los recursos disponibles posteriormente. La educación financiera ayuda a identificar límites, comparar condiciones y evitar que el crédito sustituya de manera permanente una planificación insuficiente. Para el joven que inicia su vida económica, desarrollar estos criterios permite utilizar productos financieros con mayor prudencia y reconocer cuándo una obligación resulta compatible con su situación real.

4.5 Consumo responsable y toma de decisiones económicas

El consumo responsable implica utilizar los recursos disponibles de acuerdo con necesidades, prioridades y posibilidades reales de pago. No consiste únicamente en gastar menos, sino en evaluar qué se compra, por qué se adquiere y qué efectos tendrá esa decisión sobre otros compromisos financieros. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que la alfabetización financiera subjetiva y la implicación con las propias finanzas se relacionan con una mejor toma de decisiones. Para un joven que comienza a administrar su dinero, esta capacidad resulta esencial para evitar que elecciones cotidianas comprometan objetivos de mayor importancia.

Una decisión económica responsable requiere distinguir entre deseo, necesidad y prioridad. Méndez et al. (2022) analizan la alfabetización financiera a partir de decisiones relevantes para adultos jóvenes, lo que permite comprender que elegir adecuadamente implica comparar alternativas y valorar consecuencias. Un gasto puede ser deseable sin resultar prioritario, mientras otro puede ser necesario aun cuando no produzca satisfacción inmediata. Esta diferenciación ayuda a ordenar el consumo y evita que todas las decisiones se interpreten como igualmente urgentes. Administrar recursos limitados exige establecer jerarquías coherentes con las obligaciones y metas personales.

El consumo impulsivo constituye uno de los principales riesgos cuando las decisiones se toman sin revisar su impacto sobre el presupuesto. Chen et al. (2023) muestran que el conocimiento financiero se relaciona con determinados comportamientos de consumo mediante tarjetas de crédito, lo que evidencia que la forma de pagar puede influir en la percepción de los recursos disponibles. Cuando el gasto se separa temporalmente del pago, puede disminuir la atención sobre sus consecuencias futuras. Por ello, conviene evaluar la compra antes de realizarla y no únicamente cuando aparece la obligación de pago.

Comparar opciones también forma parte de una conducta económica responsable. Méndez et al. (2022) permiten entender que las decisiones financieras requieren valorar diferentes alternativas antes de comprometer recursos. Esta comparación puede incluir utilidad, precio, duración, necesidad y compatibilidad con otras prioridades. Elegir la alternativa más barata no siempre produce el mejor resultado, del mismo modo que un precio elevado no garantiza mayor conveniencia. La decisión necesita responder al propósito concreto de la compra y a la capacidad económica disponible, evitando criterios automáticos que sustituyan el análisis de la situación.

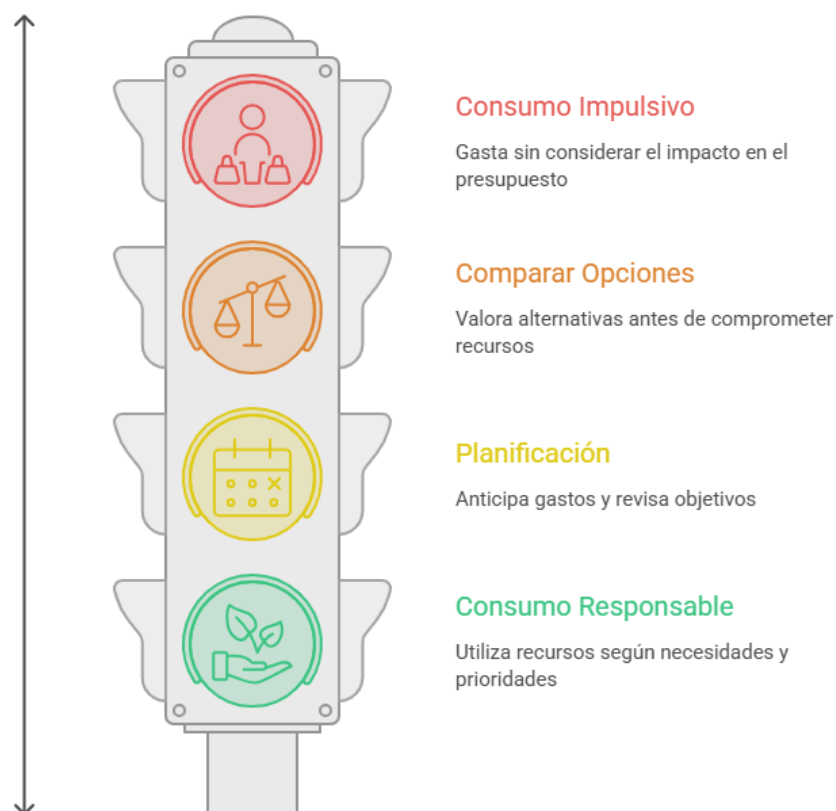
La planificación ayuda a reducir decisiones condicionadas exclusivamente por el momento. Sinnewe y Nicholson (2023) relacionan los hábitos financieros saludables con una mayor participación en la gestión de los propios recursos, lo que refuerza la utilidad de anticipar gastos y revisar objetivos. Cuando una compra está prevista dentro del presupuesto, resulta más sencillo valorar si puede realizarse sin afectar obligaciones esenciales. La planificación no elimina la posibilidad de cambios, pero crea referencias que permiten reconocer cuándo una decisión se desvía significativamente de las prioridades previamente establecidas.

El conocimiento financiero también influye en la comprensión de los medios utilizados para consumir. Chen et al. (2023) analizan comportamientos asociados con tarjetas de crédito y

muestran que las decisiones de pago pueden estar vinculadas con el nivel de conocimiento financiero del consumidor. Utilizar efectivo, débito o crédito produce efectos distintos sobre la administración de recursos, especialmente cuando existe una obligación futura. La elección del medio de pago debe formar parte de la decisión económica, porque una misma compra puede tener consecuencias diferentes según la forma en que se financie.

El consumo responsable requiere considerar que pequeñas decisiones repetidas pueden producir efectos acumulativos. Elifneh (2021) estudia la alfabetización financiera entre estudiantes de secundaria y destaca la importancia de fortalecer conocimientos antes de que los jóvenes enfrenten responsabilidades económicas más complejas. Un gasto individual puede parecer poco significativo, pero su repetición puede reducir de manera constante el dinero disponible para ahorro u obligaciones. Registrar patrones de consumo permite identificar estas acumulaciones y evaluar si responden realmente a prioridades o si se han convertido en hábitos poco examinados.

Figura 8
Decisiones económicas responsables vs. impulsivas



Nota. La figura contrasta decisiones económicas impulsivas y responsables, destacando la comparación de opciones y la planificación como criterios para gestionar los recursos

La toma de decisiones económicas también necesita cierta capacidad para posponer el consumo. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que los hábitos financieros saludables se relacionan con una gestión más activa de las finanzas personales. Esperar antes de realizar una compra puede permitir comparar opciones, verificar si el gasto sigue siendo necesario y revisar su efecto sobre otras metas. Esta pausa resulta especialmente útil frente a decisiones influenciadas por estímulos inmediatos. Posponer no significa renunciar necesariamente a la compra, sino crear un espacio para decidir con mayor información y menor presión.

La educación financiera adquiere mayor utilidad cuando se traduce en criterios aplicables a situaciones cotidianas. Elifneh (2021) permite reconocer que el conocimiento financiero durante la adolescencia puede contribuir a una mejor preparación para responsabilidades futuras. Sin embargo, memorizar conceptos sin modificar la manera de decidir ofrece un beneficio limitado. El aprendizaje debe ayudar a formular preguntas antes de gastar: si la compra es necesaria, si existe una alternativa mejor, si puede pagarse sin afectar compromisos y si corresponde con las prioridades establecidas. Estas preguntas convierten el conocimiento en práctica.

La responsabilidad económica también implica reconocer cuándo una decisión debe revisarse después de haber sido tomada. Méndez et al. (2022) muestran que la alfabetización financiera se relaciona con decisiones concretas y evaluables, lo que permite incorporar el aprendizaje derivado de resultados anteriores. Una compra poco conveniente puede aportar información útil si se analiza qué criterio falló y cómo evitar repetirlo. La revisión de decisiones no busca generar culpabilidad, sino mejorar la capacidad de comparar alternativas y anticipar consecuencias. Esta práctica fortalece progresivamente la autonomía financiera y reduce patrones de consumo poco reflexivos.

El consumo responsable se construye mediante decisiones repetidas que relacionan necesidades presentes con objetivos futuros. Para el bachiller, aprender a priorizar, comparar opciones, controlar impulsos y revisar el impacto de cada gasto constituye una preparación concreta para la vida adulta. La calidad de una decisión económica no depende de evitar todo consumo, sino de mantener coherencia entre lo que se desea, lo que puede pagarse y lo que se considera prioritario. Esta forma de administrar recursos favorece una relación más consciente con el dinero y reduce compromisos difíciles de sostener.

4.6 Obligaciones económicas y responsabilidades de la vida independiente

La vida independiente implica asumir decisiones económicas que antes podían encontrarse parcial o totalmente cubiertas por la familia. Alimentación, transporte, servicios, vivienda, formación y otros gastos cotidianos comienzan a depender con mayor intensidad de los recursos propios y de la capacidad para organizarlos. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que una mayor implicación en la gestión financiera se relaciona con hábitos y decisiones más saludables. Esta transición exige comprender que administrar dinero no consiste únicamente en disponer de ingresos, sino en anticipar compromisos y distribuirlos de acuerdo con prioridades personales.

Las obligaciones económicas adquieren mayor complejidad cuando varias deben atenderse durante un mismo periodo. Méndez et al. (2022) analizan la alfabetización financiera mediante decisiones clave y muestran la importancia de evaluar las consecuencias de los compromisos asumidos. Para una persona que comienza a desenvolverse con mayor independencia, identificar cuáles pagos son prioritarios permite evitar que los recursos se destinen primero a gastos de menor relevancia. Esta organización también ayuda a distinguir entre compromisos recurrentes, gastos variables y decisiones opcionales, estableciendo un orden que facilite mantener estabilidad dentro de las posibilidades económicas disponibles.

La autonomía financiera no significa necesariamente contar con recursos abundantes, sino saber administrar de manera responsable aquellos que efectivamente se poseen. Zumba y Freire (2024) muestran la relevancia de la educación financiera entre estudiantes universitarios, una población que comienza a enfrentar decisiones económicas asociadas con mayor independencia. Esta preparación permite comprender que la autonomía depende tanto de ingresos como de capacidad para planificar, priorizar y ajustar gastos. Una persona puede disponer de recursos limitados y mantener cierto control financiero si conoce sus obligaciones y evita comprometer cantidades que superen su capacidad real.

El conocimiento financiero adquirido antes de asumir responsabilidades mayores puede facilitar esta transición. Tene et al. (2023) analizan el nivel de alfabetización financiera entre estudiantes de bachillerato ecuatorianos, mostrando la pertinencia de fortalecer estas capacidades antes de ingresar plenamente a la vida adulta. Comprender cómo organizar recursos, evaluar compromisos y anticipar gastos ayuda a disminuir decisiones improvisadas. El bachiller que reconoce tempranamente estas responsabilidades puede prepararse para escenarios en los que deberá decidir cuánto destinar a necesidades inmediatas, cuánto reservar y qué obligaciones puede asumir sin generar desequilibrios posteriores.

Tabla 12*Matriz de responsabilidades económicas asociadas con la vida independiente*

Área de responsabilidad	Tipo de compromiso	Riesgo de una gestión insuficiente	Criterio de actuación
Vivienda	Pago periódico y gastos asociados	Destinar recursos insuficientes a una obligación prioritaria	Reservar previamente la cantidad necesaria
Alimentación	Gasto frecuente y variable	Consumo sin planificación y aumento de gastos	Establecer límites compatibles con el presupuesto
Transporte	Gasto recurrente según actividades	Subestimar su impacto mensual	Incorporarlo como gasto regular
Servicios y conectividad	Pagos periódicos	Acumulación de obligaciones	Registrar fechas y montos previstos
Formación	Matrículas, materiales u otros compromisos	Interrumpir estudios por falta de previsión	Integrar estos costos en la planificación
Ahorro y contingencias	Reserva para necesidades futuras	Dependencia de recursos destinados a otras obligaciones	Mantener una cantidad acorde con la capacidad económica

Nota. La matriz organiza obligaciones frecuentes de la vida independiente y criterios para anticipar su impacto sobre el presupuesto personal.

La matriz permite observar que las obligaciones económicas se diferencian por frecuencia, prioridad y posibilidad de ajuste. Sinnewe y Nicholson (2023) resaltan la relación entre participación activa en la gestión financiera y decisiones más saludables, lo que ayuda a comprender la importancia de revisar cada compromiso antes de asumirlo. Algunos gastos requieren atención prioritaria porque su incumplimiento puede afectar otras dimensiones de la vida cotidiana. Otros admiten modificaciones cuando los recursos disminuyen. Reconocer estas diferencias facilita responder con mayor flexibilidad sin perder de vista las responsabilidades que deben mantenerse estables.

La previsión de gastos constituye una práctica especialmente importante durante la vida independiente. Méndez et al. (2022) muestran que las decisiones financieras adquieren mayor calidad cuando se analizan sus implicaciones y no se consideran únicamente desde el beneficio inmediato. Anticipar pagos permite reservar recursos antes de que surjan las obligaciones, reduciendo la necesidad de recurrir constantemente a ajustes de último momento. Esta conducta también ayuda a reconocer períodos en los que los gastos pueden aumentar y exige revisar si los ingresos disponibles serán suficientes para responder a las responsabilidades previstas sin comprometer otras necesidades.

La educación financiera puede contribuir a que la independencia se construya con expectativas más realistas. Zumba y Freire (2024) permiten reconocer que los estudiantes necesitan herramientas para gestionar decisiones económicas que acompañan el tránsito hacia mayores responsabilidades. Vivir de manera independiente implica asumir costos que pueden pasar inadvertidos cuando se observan de forma aislada. Servicios, transporte, alimentación y formación pueden representar cargas simultáneas. Integrarlos dentro de una misma planificación evita subestimar el nivel de recursos requerido y facilita evaluar si determinadas decisiones pueden sostenerse durante un periodo razonable.

Asumir responsabilidades económicas también implica revisar compromisos cuando cambian las condiciones personales. Sinnewe y Nicholson (2023) muestran que una gestión financiera activa se relaciona con comportamientos más saludables, lo que supone mantener seguimiento sobre las propias decisiones. Una obligación que inicialmente resulta manejable puede volverse difícil de sostener si disminuyen los ingresos o aumentan otros gastos. Ajustar el presupuesto, reducir consumos flexibles o reconsiderar nuevos compromisos permite responder a estas variaciones. La responsabilidad financiera incluye, por tanto, capacidad para modificar decisiones antes de que produzcan desequilibrios mayores.

La transición hacia la vida independiente exige convertir conocimientos financieros en prácticas cotidianas de organización. Registrar compromisos, anticipar pagos, establecer prioridades y conservar cierto margen frente a imprevistos permite afrontar responsabilidades con mayor estabilidad. Para el bachiller, este aprendizaje resulta relevante porque muchas decisiones económicas futuras estarán vinculadas con estudios, trabajo y autonomía personal. La independencia financiera se construye progresivamente mediante elecciones compatibles con los recursos disponibles, evitando asumir obligaciones que dependan de ingresos inciertos o que reduzcan excesivamente la capacidad de responder a necesidades básicas.

4.7 Prevención de riesgos y decisiones financieras poco informadas

La prevención de riesgos financieros comienza con la capacidad para examinar una decisión antes de comprometer dinero o asumir obligaciones futuras. Tene et al. (2023) muestran la importancia de fortalecer la alfabetización financiera entre estudiantes de bachillerato, especialmente cuando empiezan a enfrentarse a decisiones económicas con mayor autonomía. Comprender condiciones, costos, compromisos y consecuencias previsibles permite reducir elecciones realizadas únicamente por impulso o confianza inicial. Para el bachiller, esta

preparación implica desarrollar criterios que ayuden a distinguir entre una oportunidad conveniente y una decisión que requiere mayor análisis.

La alfabetización financiera adquiere especial relevancia cuando se utilizan productos capaces de generar compromisos posteriores. Chen et al. (2023) encuentran asociaciones entre conocimiento financiero y comportamientos relacionados con el uso de tarjetas de crédito, lo que evidencia que comprender un producto puede influir en la manera de utilizarlo. Una decisión poco informada puede originarse cuando el usuario atiende únicamente al beneficio inmediato y omite revisar obligaciones futuras. Analizar costos, condiciones de pago y capacidad económica disponible constituye, por tanto, una práctica preventiva antes de aceptar una operación financiera.

El riesgo también aumenta cuando una persona interpreta conocimientos parciales como si fueran suficientes para decidir. Elifneh (2021) estudia la alfabetización financiera entre estudiantes de secundaria y muestra la necesidad de fortalecer conocimientos antes de que los jóvenes asuman responsabilidades económicas más complejas. Reconocer que una información no se comprende completamente constituye una forma de prudencia financiera. Ante una oferta o producto desconocido, resulta más razonable ampliar la información y comparar condiciones que decidir únicamente por familiaridad con algunos términos. La prevención comienza, en este caso, reconociendo los límites del propio conocimiento.

La educación financiera escolar puede contribuir a formar criterios preventivos antes de que los jóvenes incrementen su participación en decisiones económicas. Luedtke y Urban (2024) analizan la importancia de los cursos de educación financiera en secundaria dentro de políticas estatales, mostrando el valor de incorporar estos aprendizajes durante esa etapa. La preparación no debería limitarse a definir conceptos, sino ayudar a valorar alternativas, formular preguntas y reconocer cuándo una decisión necesita mayor información. Esta capacidad puede reducir la vulnerabilidad frente a propuestas poco claras o difíciles de evaluar.

Tabla 13

Matriz analítica para prevenir riesgos y decisiones financieras poco informadas

Situación	Señal que requiere atención	Acción preventiva	Criterio para decidir
Producto financiero poco comprendido	Dificultad para explicar sus condiciones	Buscar información adicional	Decidir solo cuando sus implicaciones sean claras

Situación	Señal que requiere atención	Acción preventiva	Criterio para decidir
Uso de crédito	Obligaciones futuras no valoradas	Comparar pagos con ingresos disponibles	Confirmar que el compromiso sea sostenible
Oferta con información incompleta	Beneficios destacados sin explicación suficiente de condiciones	Contrastar datos y revisar términos	Exigir información suficiente antes de aceptar
Decisión apresurada	Escaso tiempo dedicado a comparar opciones	Posponer la decisión cuando sea posible	Valorar costos, necesidad y consecuencias
Compromisos simultáneos	Existencia de varias obligaciones financieras	Analizar la situación económica de forma conjunta	Evitar comprometer recursos por encima de la capacidad disponible
Seguimiento insuficiente	Desconocimiento de pagos o compromisos pendientes	Revisar periódicamente las obligaciones asumidas	Mantener control sobre los efectos de cada decisión

Nota. La matriz organiza criterios preventivos para analizar decisiones financieras antes y después de asumir compromisos económicos.

La tabla evidencia que la prevención depende tanto del conocimiento como de la forma en que este se aplica. Chen et al. (2023) muestran que el conocimiento financiero mantiene relación con determinados comportamientos asociados con el crédito, lo que permite comprender que informarse debe traducirse en decisiones concretas. Una persona puede conocer conceptos financieros y, aun así, asumir compromisos poco convenientes si no compara condiciones o analiza su capacidad de pago. El valor de la educación financiera aparece cuando orienta acciones previas y posteriores a la decisión económica.

La prevención de fraudes también requiere una actitud crítica frente a información que no puede verificarse suficientemente. Elifneh (2021) permite reconocer que la alfabetización financiera durante la secundaria constituye una base para afrontar responsabilidades económicas posteriores. Frente a propuestas financieras, aceptar afirmaciones sin revisar condiciones puede aumentar la exposición a decisiones perjudiciales. Una conducta preventiva consiste en contrastar información, evitar compromisos cuando existen dudas relevantes y buscar referencias adicionales antes de entregar recursos. La prudencia resulta especialmente necesaria cuando las condiciones de una operación permanecen ambiguas o insuficientemente explicadas.

La capacidad para comparar alternativas constituye otra herramienta de protección. Luedtke y Urban (2024) muestran la importancia de la educación financiera durante la secundaria, lo que

respalda la formación de habilidades orientadas a decisiones más informadas. Comparar permite identificar diferencias entre costos, condiciones y compromisos que pueden pasar inadvertidas cuando solo se considera una opción. Esta práctica también reduce la dependencia de mensajes persuasivos o de percepciones iniciales. Una decisión económica adquiere mayor consistencia cuando puede justificarse mediante criterios verificables y no únicamente mediante impresiones sobre conveniencia.

El seguimiento posterior a una decisión forma parte de la prevención porque los riesgos no terminan cuando se contrata un producto o se realiza una operación. Chen et al. (2023) muestran que los comportamientos relacionados con el crédito pueden vincularse con el conocimiento financiero disponible. Revisar periódicamente pagos, obligaciones y movimientos permite identificar desviaciones y corregir prácticas antes de que produzcan consecuencias mayores. Mantener control sobre los compromisos asumidos ayuda también a reconocer patrones de uso que podrían deteriorar progresivamente la capacidad de pago o reducir recursos destinados a otras prioridades.

La preparación financiera también exige distinguir entre posibilidad de acceso y conveniencia real. Tene et al. (2023) muestran la pertinencia de fortalecer la alfabetización financiera entre estudiantes de bachillerato, precisamente porque disponer de productos o servicios no significa comprender completamente sus implicaciones. Una opción puede encontrarse disponible y, sin embargo, resultar incompatible con la situación económica de quien la considera. Evaluar necesidad, capacidad de pago y efectos sobre otras obligaciones ayuda a evitar decisiones basadas únicamente en la facilidad de acceso o en beneficios percibidos de corto plazo.

Prevenir riesgos, fraudes y decisiones poco informadas exige integrar conocimiento financiero, prudencia, comparación y seguimiento. Para el bachiller, estas capacidades resultan especialmente relevantes cuando comienza a administrar recursos y a relacionarse con productos financieros de manera más autónoma. La prevención no consiste en desconfiar de toda decisión económica, sino en evitar comprometer recursos cuando la información resulta insuficiente o las consecuencias no han sido evaluadas. Desarrollar el hábito de preguntar, contrastar condiciones y revisar obligaciones fortalece una autonomía financiera basada en criterios y no en decisiones impulsivas.

Capítulo 5. Estrategias institucionales para acompañar al bachiller graduado

Jose Fernando Toala Mosquera



5.1 Orientación académica y profesional durante los últimos años del bachillerato

La orientación académica y profesional durante los últimos años del bachillerato cumple una función formativa porque permite preparar decisiones que tendrán efectos sobre la continuidad educativa y la incorporación al trabajo. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación profesional puede fortalecer la preparación de los estudiantes para afrontar decisiones relacionadas con su trayectoria futura. Este acompañamiento resulta más útil cuando se desarrolla de manera progresiva y no únicamente al finalizar la escolaridad. Anticipar la exploración de intereses, alternativas y requisitos permite disminuir decisiones apresuradas y ampliar el tiempo disponible para contrastar opciones.

La institución educativa ocupa una posición relevante porque puede integrar la orientación dentro de experiencias sistemáticas y accesibles para todo el alumnado. Otwine et al. (2022) analizan la eficacia de la orientación y consejería profesional en estudiantes de secundaria, destacando su función dentro de los procesos escolares. Cuando estas acciones dependen exclusivamente de iniciativas ocasionales, algunos estudiantes pueden recibir información insuficiente o desigual. Una estrategia institucional requiere continuidad, objetivos definidos y oportunidades para que los jóvenes formulen preguntas, revisen expectativas y relacionen sus características personales con posibles trayectorias educativas y ocupacionales.

El papel de los docentes también merece atención porque su cercanía con los estudiantes puede facilitar procesos de acompañamiento, aunque requiere preparación específica. Bersan et al. (2024) estudian la formación de profesores para la orientación profesional de estudiantes de secundaria, mostrando la necesidad de fortalecer capacidades orientadoras dentro de las instituciones. El docente no debería sustituir al estudiante en la elección ni limitarse a recomendar carreras según su rendimiento académico. Su función puede centrarse en facilitar reflexión, derivar hacia recursos pertinentes y contribuir a que las decisiones se apoyen en información suficientemente analizada.

Las estrategias de orientación necesitan promover autonomía y no dependencia de quien acompaña. Schalkwyk et al. (2022) analizan una intervención de orientación profesional autodirigida y muestran la utilidad de propuestas que implican activamente al estudiante. Esta participación favorece que la búsqueda de información, la comparación de alternativas y la valoración de intereses formen parte del propio proceso de decisión. Una orientación excesivamente prescriptiva puede reducir la capacidad del joven para justificar sus elecciones.

El acompañamiento resulta más formativo cuando proporciona herramientas y criterios sin convertir la recomendación institucional en una decisión definitiva.

Tabla 14

Matriz analítica para organizar la orientación académica y profesional durante el bachillerato

Dimensión institucional	Acción de orientación	Propósito formativo	Resultado esperado
Autoconocimiento	Actividades de exploración de intereses, capacidades y preferencias	Favorecer una valoración personal más realista	Mayor claridad sobre alternativas compatibles
Información académica	Revisión de carreras, programas y requisitos de ingreso	Ampliar el conocimiento sobre opciones formativas	Decisiones sustentadas en información pertinente
Exploración profesional	Análisis de campos ocupacionales y trayectorias	Relacionar estudios con posibles recorridos laborales	Expectativas profesionales más precisas
Acompañamiento docente	Espacios de orientación y derivación	Facilitar reflexión sin sustituir la decisión	Mayor autonomía durante la elección
Seguimiento	Revisión periódica de decisiones y avances	Detectar dudas, cambios o necesidades de apoyo	Ajustes oportunos en la planificación
Participación activa	Búsqueda, comparación y argumentación de alternativas	Fortalecer responsabilidad sobre la decisión	Elecciones más conscientes y justificadas

Nota. La matriz organiza acciones institucionales que articulan exploración personal, información académica y acompañamiento progresivo antes del egreso.

La matriz evidencia que la orientación adquiere mayor coherencia cuando combina autoconocimiento, información y seguimiento. Dodd et al. (2022) permiten comprender que la preparación para la carrera puede fortalecerse mediante intervenciones estructuradas, lo que respalda la necesidad de evitar acciones aisladas. Una charla informativa puede aportar datos útiles, pero difícilmente sustituye un proceso en el que el estudiante compare alternativas y revise sus decisiones. La orientación institucional necesita continuidad suficiente para que la información adquirida pueda transformarse progresivamente en criterios aplicables a elecciones académicas y profesionales concretas.

La preparación del profesorado puede mejorar la calidad de este acompañamiento. Bersan et al. (2024) muestran que formar a los docentes para orientar profesionalmente a estudiantes de secundaria constituye una dimensión relevante de las estrategias escolares. Esta preparación permite diferenciar entre orientar, aconsejar e imponer expectativas. También facilita

reconocer cuándo una situación requiere intervención especializada o información adicional. La institución necesita evitar que la orientación dependa únicamente de opiniones personales del docente, porque ello puede introducir criterios inconsistentes. Un acompañamiento más estructurado favorece decisiones apoyadas en procesos formativos y no en recomendaciones circunstanciales.

La orientación durante los últimos años del bachillerato también puede generar efectos que trascienden la elección inmediata. Moote et al. (2025) analizan la relación entre experiencias escolares de educación, información, asesoramiento y orientación profesional durante la adolescencia y resultados posteriores en la adultez joven. Esta perspectiva amplía la función institucional, porque indica que la orientación no debe evaluarse únicamente por la elección realizada al terminar la secundaria. Su aporte también puede observarse en la capacidad para explorar opciones, acceder a información y responder a decisiones posteriores dentro de trayectorias que continúan evolucionando.

El seguimiento resulta especialmente importante cuando las preferencias del estudiante cambian durante el proceso. Schalkwyk et al. (2022) muestran que la orientación autodirigida puede favorecer una participación más activa, lo que implica aceptar que la decisión se encuentra en construcción. Revisar una elección no constituye necesariamente una señal de indecisión, sino una oportunidad para incorporar información nueva. La institución puede facilitar espacios periódicos donde los estudiantes expliquen sus razones, comparen alternativas y detecten aspectos todavía poco claros. Esta práctica convierte la orientación en un proceso de reflexión continua y no en una intervención puntual.

Una estrategia institucional sólida debe permitir que el bachiller llegue al egreso con herramientas para continuar tomando decisiones incluso cuando ya no dispone del acompañamiento cotidiano de la escuela. Esto exige fortalecer autonomía, capacidad de búsqueda y criterios para evaluar alternativas, más que entregar respuestas cerradas. La orientación académica y profesional adquiere valor cuando prepara al estudiante para interpretar información, revisar sus elecciones y reconocer cuándo necesita apoyo adicional. Su objetivo formativo consiste en desarrollar capacidades transferibles a futuras decisiones educativas y laborales, no únicamente resolver la elección inmediata de una carrera.

5.2 Programas institucionales de preparación para la educación superior

Los programas institucionales de preparación para la educación superior pueden reducir la distancia entre las experiencias del bachillerato y las exigencias propias de una nueva etapa

formativa. Su función no debería limitarse a entregar información sobre carreras o procesos de ingreso, sino facilitar una preparación progresiva para comprender dinámicas académicas, responsabilidades y formas de participación diferentes. Placencia et al. (2022) analizan la inducción académica como estrategia de transición hacia la universidad, lo que permite reconocer la utilidad de intervenciones organizadas antes y durante los primeros momentos de incorporación estudiantil.

La preparación institucional adquiere mayor sentido cuando se reconoce que el ingreso universitario implica cambios académicos que no todos los estudiantes enfrentan con los mismos recursos. Sánchez et al. (2021) muestran que la transición desde la educación media superior hacia la universidad constituye un proceso que exige ajustes y no únicamente el cumplimiento de requisitos de admisión. Un programa de preparación debería anticipar parte de estas demandas y ofrecer oportunidades para comprenderlas antes de que se conviertan en dificultades. Esta anticipación puede favorecer expectativas más realistas sobre la experiencia educativa posterior al bachillerato.

Las diferencias entre estudiantes también deben incorporarse al diseño de estos programas. Freixa et al. (2021) destacan la pluralidad de realidades que intervienen en la transición universitaria, lo que impide asumir que todos los bachilleres necesitan exactamente el mismo acompañamiento. Las experiencias escolares previas, condiciones personales y formas de relacionarse con el aprendizaje pueden generar necesidades distintas durante el cambio de nivel educativo. Un programa institucional suficientemente flexible debería reconocer esta heterogeneidad y ofrecer recursos que permitan afrontar la transición sin convertir un único modelo de estudiante en referencia para todas las intervenciones.

La inducción académica constituye una de las estrategias que puede articularse con la preparación previa al ingreso. Placencia et al. (2022) muestran la relevancia de estas acciones dentro de los procesos de transición universitaria. Su utilidad radica en facilitar la comprensión del nuevo entorno y reducir parte de la incertidumbre asociada con procedimientos, expectativas y formas de organización todavía desconocidas. Cuando la inducción se concibe únicamente como transmisión puntual de información, su alcance puede resultar limitado. Integrarla dentro de un proceso más amplio permite relacionar información institucional con necesidades de adaptación académica.

La preparación para la educación superior también requiere desarrollar capacidades que permitan gestionar una mayor autonomía. Sánchez et al. (2021) evidencian que el tránsito

universitario supone modificaciones respecto de las prácticas desarrolladas durante la educación media superior. Estas diferencias pueden expresarse en la organización del trabajo académico, la gestión de responsabilidades y la necesidad de tomar decisiones con menor supervisión. Un programa institucional puede contribuir mediante actividades que ayuden al estudiante a reconocer estas nuevas exigencias y a revisar anticipadamente hábitos que podrían resultar insuficientes frente a escenarios formativos más autónomos.

El acceso a la educación superior, sin embargo, no depende solamente de preparación académica. Jeffrey y Gibbs (2024) muestran que el origen socioeconómico se relaciona con diferencias en las solicitudes universitarias, evidenciando que las oportunidades de postulación pueden encontrarse estratificadas. Esta situación obliga a que los programas institucionales consideren también barreras de información y acceso. Ofrecer orientación clara sobre alternativas, requisitos y procesos puede disminuir algunas desigualdades informativas, aunque no elimina por sí sola las condiciones estructurales que influyen sobre las posibilidades reales de ingreso.

La información sobre instituciones y programas debe presentarse de manera que permita comparar alternativas y no únicamente conocer su existencia. Jeffrey y Gibbs (2024) evidencian que los estudiantes no construyen sus opciones universitarias desde condiciones equivalentes, lo que refuerza la importancia de acompañar la interpretación de la información disponible. Un programa de preparación puede ayudar a revisar requisitos, características académicas y condiciones de acceso, evitando que las decisiones se sustenten en percepciones parciales. La finalidad consiste en fortalecer la capacidad del estudiante para identificar alternativas viables y argumentar por qué resultan pertinentes.

Otro componente necesario es el seguimiento de las decisiones que los estudiantes construyen durante los últimos años del bachillerato. Freixa et al. (2021) muestran que la transición universitaria se encuentra atravesada por factores diversos y experiencias diferenciadas. Esto hace poco recomendable reducir la preparación a una actividad única realizada cerca del egreso. Las preferencias pueden modificarse conforme aparecen nuevos datos o cambian las circunstancias personales. Un seguimiento periódico permite identificar dudas, revisar expectativas y detectar necesidades de apoyo antes de que la elección se convierta en una decisión difícil de reconsiderar.

Figura 9

Componentes de programas institucionales de preparación



Nota. La figura resume los componentes institucionales que apoyan la preparación, orientación y acompañamiento del estudiante durante la transición post-bachillerato.

La articulación entre preparación previa e inducción posterior puede favorecer una transición más coherente. Placencia et al. (2022) permiten comprender la inducción académica como parte de las estrategias utilizadas para facilitar el ingreso universitario, mientras Sánchez et al. (2021) muestran que esta transición implica ajustes que continúan después del acceso formal. Si ambos momentos se consideran de manera separada, el estudiante puede recibir información antes de ingresar y luego enfrentar dificultades sin continuidad en el acompañamiento. Una estrategia articulada puede enlazar expectativas previas con necesidades que aparecen durante la adaptación inicial.

Los programas institucionales también deben evitar transmitir una imagen idealizada de la educación superior. Preparar significa informar sobre oportunidades, pero también sobre exigencias, cambios de ritmo y responsabilidades asociadas con la nueva etapa. Sánchez et al. (2021) permiten reconocer que la transición universitaria incluye dificultades que requieren adaptación. Presentar únicamente los beneficios puede generar expectativas poco realistas y dificultar la interpretación de los primeros obstáculos. Una preparación más equilibrada ayuda a entender que experimentar dificultades iniciales no implica necesariamente haber realizado una elección equivocada, sino afrontar un proceso que exige ajustes.

La evaluación de estos programas debería centrarse en aquello que los estudiantes consiguen comprender y aplicar, no únicamente en la cantidad de actividades ofrecidas. Placencia et al. (2022) muestran la función que puede cumplir la inducción dentro de la transición, mientras Freixa et al. (2021) evidencian la diversidad de factores que condicionan la experiencia universitaria. Esto sugiere que una intervención institucional necesita observar si los participantes logran identificar alternativas, comprender exigencias, organizar decisiones y reconocer recursos de apoyo. La existencia formal de un programa no garantiza por sí misma una preparación efectiva.

Un programa institucional de preparación resulta más consistente cuando acompaña al bachiller hasta que pueda afrontar la transición con mayor autonomía, sin generar dependencia permanente de la institución escolar. La preparación debe ofrecer criterios para buscar información, organizar responsabilidades, anticipar exigencias y revisar decisiones cuando aparezcan nuevas condiciones. Su valor reside en mejorar la capacidad del estudiante para interpretar el entorno universitario antes y después del ingreso. Este enfoque convierte el

acompañamiento en una herramienta de transición y no simplemente en una serie de actividades administrativas previas a la graduación.

5.3 Acciones para fortalecer la empleabilidad de los estudiantes

Fortalecer la empleabilidad durante el bachillerato implica preparar al estudiante para comprender las exigencias del mundo laboral y desarrollar capacidades que faciliten su incorporación progresiva al empleo. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación profesional puede mejorar la preparación para la carrera cuando se organiza mediante intervenciones estructuradas. Esta preparación no debería comenzar únicamente cuando el joven busca su primer trabajo. Las instituciones educativas pueden anticipar ese proceso mediante actividades que favorezcan autoconocimiento, exploración ocupacional, identificación de competencias y comprensión de las responsabilidades asociadas con distintos contextos profesionales.

La orientación profesional constituye una de las acciones institucionales con mayor relación con la preparación para el empleo. Inderanata y Sukardi (2023) analizan la orientación vocacional integrada y su vínculo con la preparación laboral de estudiantes de formación profesional. Este enfoque permite comprender que orientar no consiste solamente en informar sobre ocupaciones, sino en relacionar intereses, capacidades y expectativas con las demandas concretas del trabajo. Cuando la orientación se integra al proceso formativo, puede ayudar a que el estudiante identifique competencias que necesita fortalecer antes de incorporarse a una actividad laboral.

Las experiencias prácticas permiten aproximar al estudiante a situaciones que difícilmente pueden reproducirse mediante contenidos exclusivamente teóricos. Young y Rooney (2023) destacan el desarrollo de habilidades de empleabilidad junto con oportunidades de experiencia laboral como parte de la preparación para el empleo. Participar en actividades que exigen cumplir responsabilidades, colaborar con otras personas y responder a tareas concretas permite observar cómo se manifiestan las propias competencias. Estas experiencias también facilitan identificar dificultades que requieren atención, transformando la preparación laboral en un proceso de aprendizaje basado en situaciones próximas a la realidad profesional.

La preparación para la carrera puede fortalecerse cuando las instituciones utilizan criterios que permitan identificar avances y necesidades de apoyo. Wang et al. (2024) desarrollan métodos para medir la preparación profesional de estudiantes de secundaria desde una perspectiva multidimensional. Esta aproximación resulta útil porque evita reducir la empleabilidad a una única habilidad o al conocimiento de determinadas ocupaciones. Evaluar diferentes

dimensiones permite reconocer fortalezas y áreas que todavía requieren desarrollo. La información obtenida puede orientar actividades formativas más específicas y ayudar al estudiante a comprender qué aspectos necesita mejorar antes de ingresar al mercado laboral.

Tabla 15

Matriz de acciones institucionales para fortalecer la empleabilidad estudiantil

Acción institucional	Competencia o capacidad que fortalece	Aplicación formativa	Resultado esperado
Orientación profesional	Autoconocimiento y exploración ocupacional	Análisis de intereses, capacidades y opciones laborales	Decisiones profesionales mejor fundamentadas
Experiencias prácticas	Responsabilidad, adaptación y colaboración	Participación en actividades próximas al contexto laboral	Mayor comprensión de las exigencias del trabajo
Simulación de selección	Comunicación y presentación profesional	Entrevistas, revisión de perfiles y ejercicios de postulación	Mayor preparación para procesos de ingreso
Proyectos colaborativos	Trabajo en equipo y resolución de problemas	Tareas con responsabilidades y objetivos compartidos	Desarrollo de competencias transferibles
Evaluación de preparación laboral	Reconocimiento de fortalezas y necesidades	Revisión periódica de competencias desarrolladas	Identificación de áreas que requieren fortalecimiento
Seguimiento individual	Planificación de la transición al empleo	Orientación según necesidades y avances personales	Preparación más ajustada a cada trayectoria

Nota. La matriz relaciona acciones institucionales con capacidades que pueden desarrollarse antes de la incorporación efectiva al mercado laboral.

La organización de estas acciones muestra que la empleabilidad no puede fortalecerse mediante una actividad aislada realizada cerca de la graduación. Moote et al. (2025) analizan experiencias escolares de educación, información, asesoramiento y orientación profesional durante la adolescencia y su relación con resultados posteriores. Esta perspectiva respalda la conveniencia de distribuir las intervenciones a lo largo del bachillerato. Una secuencia progresiva permite que el estudiante explore opciones, practique competencias y revise sus avances antes de enfrentar decisiones laborales concretas, en lugar de concentrar toda la preparación en los últimos momentos de la escolaridad.

Las actividades de simulación pueden complementar las experiencias prácticas cuando no resulta posible acceder directamente a contextos laborales. Dodd et al. (2022) muestran que la preparación para la carrera puede fortalecerse mediante orientación organizada, lo que permite

incorporar ejercicios de entrevista, presentación del perfil o análisis de oportunidades como herramientas formativas. Estas actividades resultan más útiles cuando incluyen retroalimentación y revisión de desempeño. Repetir respuestas previamente memorizadas aporta menos que comprender qué información comunicar, cómo justificar capacidades y de qué manera adaptar la presentación personal a diferentes situaciones de selección.

El acompañamiento institucional también debe reconocer que los estudiantes no parten del mismo nivel de preparación. Wang et al. (2024) muestran que la preparación profesional puede evaluarse mediante distintas dimensiones, lo que permite identificar perfiles y necesidades diferenciadas. Algunos jóvenes pueden requerir mayor apoyo para comunicar sus capacidades, mientras otros necesitan fortalecer organización, autonomía o conocimiento de oportunidades laborales. Aplicar las mismas actividades sin considerar estas diferencias puede reducir su pertinencia. El seguimiento individual facilita ajustar las acciones y evita asumir que todos alcanzan simultáneamente las mismas competencias para la inserción laboral.

La colaboración entre formación académica y experiencias vinculadas con el trabajo puede fortalecer la transferencia de aprendizajes. Young y Rooney (2023) muestran que las oportunidades de experiencia laboral pueden contribuir al desarrollo de habilidades de empleabilidad cuando permiten aplicar competencias en situaciones concretas. Esto sugiere que proyectos escolares, actividades colaborativas y tareas con responsabilidades definidas pueden diseñarse con mayor conexión con exigencias profesionales. El propósito no consiste en convertir el bachillerato en entrenamiento para un puesto específico, sino en favorecer capacidades transferibles que puedan utilizarse posteriormente en distintos espacios laborales.

Las acciones institucionales orientadas a la empleabilidad adquieren mayor valor cuando permiten que el estudiante reconozca lo aprendido, identifique aspectos pendientes y actúe con mayor autonomía frente a su transición laboral. La institución puede proporcionar experiencias, orientación y retroalimentación, pero la preparación debe conducir progresivamente hacia la capacidad de gestionar oportunidades sin dependencia permanente. Fortalecer la empleabilidad significa desarrollar recursos para interpretar exigencias, comunicar capacidades, participar en procesos de selección y aprender de las primeras experiencias laborales, manteniendo apertura para ajustar la trayectoria conforme cambien las condiciones y objetivos personales.

5.4 Participación de docentes, orientadores y familias en la transición

La transición posterior al bachillerato no depende únicamente de decisiones individuales, pues se desarrolla dentro de redes de apoyo que pueden facilitar o dificultar la exploración de

alternativas. Docentes, orientadores y familias ocupan posiciones distintas dentro de este proceso y aportan recursos específicos. Álvarez (2024) muestra la relevancia del apoyo familiar en la toma de decisiones académicas y profesionales de estudiantes de secundaria. Este acompañamiento resulta más útil cuando favorece la autoconfianza y la reflexión, evitando transformar las expectativas familiares en decisiones que sustituyan la autonomía del estudiante.

Los docentes pueden desempeñar una función de acompañamiento debido al contacto sostenido que mantienen con los estudiantes durante los últimos años de escolaridad. Bersan et al. (2024) analizan la formación docente para la orientación profesional de estudiantes de secundaria, lo que evidencia la necesidad de preparar al profesorado para asumir esta tarea con criterios adecuados. Su participación puede ayudar a identificar intereses, reconocer capacidades y orientar hacia recursos pertinentes. Sin embargo, esta función exige diferenciar entre acompañar una decisión y recomendar una trayectoria basándose únicamente en rendimiento, preferencias personales o percepciones particulares.

La preparación de los docentes resulta especialmente importante porque la orientación académica y profesional requiere conocimientos que no siempre forman parte de la enseñanza disciplinar. Bersan et al. (2024) muestran que formar al profesorado para orientar puede fortalecer su capacidad de acompañar decisiones relacionadas con la carrera. Un docente preparado puede formular preguntas, facilitar procesos de exploración y reconocer cuándo debe derivar al estudiante hacia un orientador especializado. Esta delimitación evita sobrepasar su función y reduce la posibilidad de que consejos informales sean interpretados como recomendaciones profesionales definitivas.

Los orientadores cumplen una función más específica al ayudar a organizar información, explorar alternativas y acompañar procesos de decisión. Schalkwyk et al. (2022) estudian una intervención de orientación profesional autodirigida con estudiantes de secundaria, destacando el valor de involucrar activamente al joven en el proceso. Este enfoque resulta pertinente porque la orientación no debería producir dependencia. El orientador puede ofrecer herramientas y criterios, pero la búsqueda, comparación y justificación de alternativas deben permanecer progresivamente en manos del estudiante para fortalecer su capacidad de decidir con mayor autonomía.

Tabla 16*Matriz de responsabilidades compartidas en el acompañamiento de la transición*

Actor	Aporte principal	Acción pertinente	Riesgo que debe evitarse
Docentes	Observación del desarrollo académico y personal	Orientar, formular preguntas y derivar cuando sea necesario	Convertir opiniones personales en recomendaciones definitivas
Orientadores	Apoyo especializado para explorar y comparar alternativas	Facilitar información, reflexión y toma de decisiones	Sustituir la decisión del estudiante
Familias	Apoyo emocional, experiencia y conocimiento de condiciones personales	Escuchar, dialogar y acompañar decisiones	Imponer expectativas o restringir opciones sin análisis
Estudiante	Conocimiento de sus intereses, metas y condiciones	Buscar información, valorar alternativas y justificar elecciones	Delegar completamente la decisión en otras personas
Institución	Coordinación de recursos y actores	Crear espacios de orientación y seguimiento	Mantener acciones aisladas sin continuidad

Nota. La matriz diferencia funciones y límites para promover un acompañamiento coordinado sin reducir la autonomía del estudiante.

La distribución de funciones presentada en la tabla permite observar que acompañar no significa intervenir de la misma manera desde todos los actores. Marcionetti y Zammitti (2025) muestran que los adolescentes perciben distintas formas de apoyo e influencia durante sus elecciones profesionales. Esta diferenciación resulta importante porque una recomendación familiar, una observación docente y una intervención orientadora tienen alcances distintos. Cuando estas funciones se confunden, el estudiante puede recibir mensajes contradictorios o excesivamente directivos. La coordinación ayuda a que los apoyos se complementen sin competir por controlar la decisión final.

La familia aporta información sobre condiciones personales y recursos que pueden influir en la viabilidad de determinadas alternativas. Álvarez (2024) relaciona el apoyo familiar con la autoconfianza y la toma de decisiones académicas y profesionales, lo que permite reconocer su papel dentro del proceso. Sin embargo, apoyar no equivale a decidir por el estudiante. Las expectativas familiares pueden convertirse en una fuente de presión cuando una profesión se valora por razones ajenas a los intereses del joven. El diálogo resulta más útil cuando permite contrastar aspiraciones con condiciones reales sin anular preferencias personales.

Las influencias recibidas tampoco son necesariamente positivas por el simple hecho de provenir de figuras cercanas. Marcionetti y Zammitti (2025) muestran que las decisiones profesionales adolescentes se construyen en interacción con diferentes apoyos e influencias. Esto exige analizar no solo quién interviene, sino también cómo lo hace. Una orientación que amplía alternativas y ayuda a formular preguntas puede fortalecer la decisión, mientras una intervención centrada en expectativas cerradas puede limitarla. La calidad del acompañamiento depende de si incrementa la capacidad del estudiante para comprender opciones o si reduce su margen de elección.

La equidad constituye otra dimensión que debe considerarse dentro de la orientación institucional. Vehviläinen y Souto (2022) analizan prácticas de orientación con jóvenes migrantes y muestran cómo determinadas interacciones pueden obstaculizar una orientación socialmente justa. Este aporte permite advertir que docentes y orientadores deben revisar los supuestos utilizados al valorar las posibilidades de cada estudiante. Las recomendaciones pueden convertirse en barreras cuando se apoyan en expectativas diferenciadas según antecedentes personales. Acompañar de manera responsable exige ofrecer oportunidades reales de exploración y evitar restringir opciones mediante juicios anticipados.

La coordinación entre docentes, orientadores y familias puede reducir mensajes contradictorios durante momentos de incertidumbre. Schalkwyk et al. (2022) muestran la utilidad de enfoques que promueven participación activa del estudiante, lo que sugiere que cualquier coordinación debería mantener al joven como participante central. Compartir información pertinente, respetar funciones y evitar presiones permite construir un entorno de apoyo más coherente. La coordinación no requiere que todos los actores tengan la misma opinión, sino que sus aportes ayuden a comparar alternativas, reconocer consecuencias y sostener decisiones que puedan justificarse desde criterios personales y formativos.

El acompañamiento adquiere mayor valor cuando prepara al estudiante para decidir sin depender permanentemente de quienes lo orientan. Docentes, orientadores y familias pueden facilitar recursos, plantear preguntas y ayudar a reconocer límites, pero la transición exige que el joven asuma progresivamente responsabilidad sobre su trayectoria. Una participación equilibrada evita dos extremos: abandonar al estudiante frente a decisiones complejas o controlar excesivamente sus elecciones. La finalidad formativa consiste en que el apoyo recibido aumente su capacidad para analizar opciones, explicar sus razones y revisar decisiones cuando las circunstancias o la información disponible cambien.

5.5 Seguimiento de graduados y análisis de sus trayectorias

El seguimiento de graduados permite conocer qué ocurre después de finalizar el bachillerato y cómo se configuran las trayectorias educativas, laborales y personales durante los primeros años posteriores al egreso. Gaddi (2024) emplea un estudio de seguimiento para examinar la situación de graduados de educación secundaria, mostrando la utilidad de recopilar información sobre continuidad académica, inserción laboral y recorridos posteriores. Este tipo de análisis ayuda a las instituciones a superar una visión limitada al momento de graduación y a observar de manera más amplia los resultados vinculados con la formación recibida.

Las trayectorias posteriores al bachillerato no siguen necesariamente una secuencia uniforme. Marczuk (2024) muestra que las transiciones entre escuela y trabajo están condicionadas por contextos institucionales que influyen en los resultados individuales. Un graduado puede continuar estudios, incorporarse directamente al empleo, combinar ambas actividades o atravesar periodos de transición antes de definir una ruta más estable. El seguimiento necesita reconocer esta diversidad y evitar clasificaciones que interpreten cualquier recorrido diferente al esperado como señal de fracaso. Analizar trayectorias implica comprender su desarrollo dentro de condiciones educativas, laborales y sociales específicas.

La información obtenida mediante estudios de graduados puede contribuir a evaluar si las estrategias institucionales responden a las necesidades reales de quienes egresan. Gaddi (2024) muestra que los estudios de seguimiento permiten examinar resultados posteriores y construir una visión más completa sobre la situación de los graduados. Esta información puede revelar patrones de continuidad educativa, inserción laboral o dificultades de transición que no serían visibles durante la permanencia escolar. Su utilidad aumenta cuando los resultados se emplean para revisar acciones de orientación, preparación académica y acompañamiento desarrolladas antes de la graduación.

El análisis de trayectorias debe incorporar también dimensiones relacionadas con el bienestar. Reuter et al. (2022) comparan distintas rutas posteriores a la escuela y examinan sus vínculos con la salud y el bienestar juvenil. Esta perspectiva resulta importante porque una trayectoria no puede evaluarse únicamente por indicadores de estudio o empleo. Dos graduados pueden encontrarse insertos en actividades diferentes y experimentar niveles distintos de adaptación. El seguimiento institucional gana profundidad cuando considera cómo las condiciones de transición afectan la experiencia cotidiana y no solo si el joven alcanzó formalmente una determinada opción posterior.

La relación entre educación y trabajo constituye otro eje relevante para interpretar los recorridos de los graduados. Fu (2024) cuestiona las visiones lineales de la transición juvenil y propone comprender de manera más flexible las relaciones entre ambos espacios. Esta mirada permite reconocer que estudiar y trabajar pueden alternarse, combinarse o adquirir distinta prioridad según el momento. Un seguimiento que solo registre la situación inmediata después del egreso puede perder cambios significativos posteriores. Analizar trayectorias requiere observar procesos y transiciones sucesivas, no únicamente establecer una fotografía puntual de la condición del graduado.

La periodicidad del seguimiento también influye en la calidad de la información obtenida. Gaddi (2024) evidencia el valor de los estudios de graduados para conocer situaciones posteriores al bachillerato, pero el análisis adquiere mayor utilidad cuando permite comparar momentos diferentes. Una consulta realizada poco después del egreso puede identificar decisiones iniciales, mientras mediciones posteriores pueden mostrar cambios de carrera, incorporación al empleo o interrupciones formativas. Esta perspectiva temporal ayuda a distinguir entre elecciones transitorias y trayectorias más consolidadas, evitando interpretar decisiones tempranas como resultados definitivos de la experiencia educativa previa.

Los datos de seguimiento también pueden servir para identificar barreras que dificultan la continuidad educativa o la inserción laboral. Marczuk (2024) destaca que los contextos institucionales influyen en los resultados de la transición escuela-trabajo, lo que obliga a interpretar cuidadosamente las dificultades observadas. Una baja continuidad en estudios superiores no debería atribuirse automáticamente a falta de interés, del mismo modo que una inserción laboral tardía no necesariamente refleja escasa preparación individual. El análisis requiere diferenciar factores personales de condiciones estructurales para evitar conclusiones simplificadas sobre los recorridos de los graduados.

El seguimiento institucional necesita definir con claridad qué información resulta pertinente recopilar. Variables relacionadas con continuidad educativa, empleo, cambios de trayectoria, satisfacción con la opción elegida y dificultades de transición pueden aportar una visión más completa del proceso. Reuter et al. (2022) muestran que las rutas posteriores a la escuela pueden asociarse con experiencias distintas de bienestar, mientras Fu (2024) enfatiza la diversidad de recorridos posibles. Esta combinación sugiere que los sistemas de seguimiento deben registrar tanto resultados objetivos como elementos que permitan comprender cómo se vive y se modifica cada trayectoria.

La interpretación de los resultados exige cautela, porque los recorridos de los graduados dependen de factores que exceden la influencia directa de la institución educativa. Marczuk (2024) muestra que los sistemas y contextos laborales condicionan las transiciones, mientras Gaddi (2024) evidencia el valor descriptivo de los estudios de seguimiento. Por ello, los datos no deberían utilizarse para atribuir automáticamente éxitos o dificultades a la calidad del bachillerato. Su función principal consiste en identificar patrones, necesidades y posibles áreas de mejora, considerando que las trayectorias se construyen dentro de escenarios más amplios.

El seguimiento puede aportar también información para fortalecer la orientación de estudiantes que todavía permanecen en el bachillerato. Conocer experiencias reales de graduados permite identificar transiciones frecuentes, dificultades recurrentes y formas diversas de continuidad. Fu (2024) ofrece una base conceptual para comprender que estas trayectorias no responden siempre a recorridos lineales, lo que resulta útil para evitar transmitir expectativas rígidas a nuevas cohortes. La información acumulada puede enriquecer actividades de orientación si se utiliza para mostrar posibilidades y desafíos concretos, sin convertir experiencias anteriores en modelos obligatorios para decisiones futuras.

Un sistema de seguimiento adquiere sentido institucional cuando la información recopilada se utiliza para revisar prácticas y no permanece únicamente como registro estadístico. Analizar trayectorias permite observar qué tipos de apoyo continúan siendo necesarios después del egreso y qué decisiones tomadas durante el bachillerato podrían requerir mayor acompañamiento. La utilidad de estos estudios reside en conectar evidencia posterior con procesos formativos previos, manteniendo una lectura prudente de los resultados. Así, el seguimiento puede contribuir a construir estrategias más sensibles a la diversidad de recorridos que los graduados desarrollan después de concluir la educación secundaria.

5.6 Vinculación entre instituciones educativas, universidades y sector productivo

La vinculación entre instituciones educativas, universidades y sector productivo puede contribuir a que la transición posterior al bachillerato se desarrolle con mayor información sobre las alternativas formativas y laborales disponibles. Percy y Hooley (2024) analizan la orientación profesional desde una perspectiva que considera sus beneficios dentro de campos educativos complejos, lo que permite reconocer el valor de las acciones coordinadas. Cuando los distintos actores comparten información y objetivos, los estudiantes pueden comprender mejor las relaciones entre formación, desarrollo de competencias y posibles trayectorias de inserción profesional.

Las instituciones de bachillerato pueden actuar como punto inicial de articulación porque mantienen contacto directo con estudiantes que todavía están definiendo sus opciones. Moote et al. (2025) muestran que las experiencias escolares de educación, información, asesoramiento y orientación profesional durante la adolescencia mantienen relación con resultados posteriores en la adultez joven. Esta evidencia respalda la necesidad de ofrecer oportunidades tempranas para conocer estudios superiores y espacios ocupacionales. La vinculación institucional adquiere mayor sentido cuando permite explorar alternativas antes del egreso y no únicamente cuando el estudiante ya debe tomar una decisión inmediata.

La participación de las universidades puede aportar información más precisa sobre las exigencias académicas y las características de la formación superior. Esta conexión resulta pertinente porque una decisión educativa requiere comprender no solo la existencia de determinados programas, sino también las condiciones necesarias para sostenerlos. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación para el trabajo comprende diversas capacidades y atributos, lo que permite relacionar la formación superior con procesos de desarrollo más amplios. Una articulación adecuada puede ayudar a que el bachiller anticipe responsabilidades y valore con mayor realismo sus opciones formativas.

El sector productivo aporta una perspectiva distinta, centrada en las condiciones y capacidades vinculadas con el desempeño laboral. Findeisen et al. (2022) analizan la transición de la escuela al trabajo dentro de la educación y formación profesional, mostrando que la persistencia en estas trayectorias depende de elementos que influyen sobre la experiencia del estudiante. La participación de organizaciones y espacios laborales puede facilitar una comprensión más concreta de las exigencias profesionales. Sin embargo, esta vinculación debe complementar la formación y no reducirla a responder exclusivamente a necesidades inmediatas del mercado laboral.

La articulación entre estos actores puede favorecer experiencias de aproximación progresiva al mundo académico y laboral. Moote et al. (2025) permiten reconocer que la orientación escolar adquiere mayor relevancia cuando ofrece información y experiencias capaces de influir sobre decisiones posteriores. Visitas, actividades informativas, experiencias prácticas y espacios de intercambio pueden ampliar el conocimiento del estudiante sobre diferentes trayectorias. Su valor aumenta cuando estas acciones se integran dentro de un proceso orientador más amplio, de modo que cada experiencia pueda analizarse y relacionarse con intereses, capacidades y expectativas personales.

La coordinación también puede contribuir a reducir la distancia entre las expectativas construidas durante el bachillerato y las demandas encontradas posteriormente. Peersia et al. (2024) muestran que la preparación laboral ha sido conceptualizada mediante distintos componentes, lo que evidencia que incorporarse al trabajo exige más que conocimientos técnicos. La universidad y el sector productivo pueden aportar información sobre competencias, responsabilidades y formas de desempeño que complementen la preparación escolar. Esta interacción permite que los estudiantes identifiquen con mayor claridad qué capacidades poseen y cuáles necesitan fortalecer antes de avanzar hacia nuevas etapas formativas o profesionales.

Figura 10

Actores de la vinculación educativa y productiva



Nota. La figura identifica los principales actores que intervienen en la vinculación educativa y productiva para apoyar la transición del bachiller hacia estudios superiores o el ámbito laboral.

La vinculación institucional requiere evitar relaciones exclusivamente informativas o esporádicas. Percy y Hooley (2024) muestran que la valoración de la orientación profesional exige considerar sus efectos dentro de contextos complejos, lo que dificulta reducir su utilidad a actividades aisladas. Una feria académica o una visita empresarial puede aportar información, pero su impacto será limitado si no existe preparación previa ni análisis posterior. Las acciones

coordinadas adquieren mayor consistencia cuando responden a objetivos definidos, mantienen continuidad y permiten que el estudiante utilice la información recibida para revisar sus decisiones.

La formación técnica y profesional ofrece un espacio especialmente relevante para observar las relaciones entre educación y sector productivo. Findeisen et al. (2022) muestran que la permanencia dentro de estas trayectorias constituye un aspecto importante de la transición hacia el trabajo. La vinculación puede facilitar una comprensión más precisa de las tareas, responsabilidades y expectativas asociadas con determinados campos ocupacionales. No obstante, presentar una experiencia laboral concreta como representación completa de una profesión puede producir interpretaciones limitadas. El acompañamiento institucional debe ayudar a contextualizar cada experiencia dentro de trayectorias más amplias.

La participación conjunta de instituciones educativas, universidades y organizaciones productivas también exige delimitar responsabilidades. Moote et al. (2025) muestran que la orientación durante la etapa escolar puede relacionarse con resultados posteriores, lo que confirma el papel de la institución educativa como espacio formativo. El sector productivo puede ofrecer información y experiencias, mientras las universidades pueden acercar al estudiante a nuevas exigencias académicas. Ningún actor debería asumir por sí solo la decisión del joven. La articulación resulta más pertinente cuando amplía posibilidades y fortalece la capacidad para comparar alternativas.

Una vinculación institucional efectiva debe conducir progresivamente hacia mayor autonomía del estudiante. Su finalidad no consiste en dirigirlo hacia una universidad, carrera o sector determinado, sino en ofrecer experiencias e información que permitan comprender mejor las opciones disponibles. Cuando existe coordinación, el bachiller puede relacionar formación, competencias y oportunidades sin depender exclusivamente de percepciones fragmentadas. La calidad de esta articulación se refleja en la capacidad del joven para interpretar los distintos aportes, contrastarlos con sus objetivos y construir decisiones suficientemente fundamentadas sobre su trayectoria académica y laboral.

5.7 Diseño de programas integrales de acompañamiento para bachilleres graduados

El diseño de programas integrales de acompañamiento para bachilleres graduados requiere reconocer que la transición posterior al egreso puede involucrar decisiones educativas, laborales y personales que no se resuelven de manera inmediata. Dodd et al. (2022) muestran que la orientación profesional puede fortalecer la preparación para la carrera cuando se

desarrolla mediante acciones estructuradas. Esta evidencia permite considerar que el acompañamiento institucional debe superar intervenciones aisladas y organizarse como un proceso continuo, capaz de ofrecer información, orientación y seguimiento durante distintos momentos de la transición hacia estudios superiores o incorporación al empleo.

Un programa integral necesita partir de objetivos definidos y de una identificación previa de las necesidades de la población graduada. Bersan et al. (2024) destacan la importancia de preparar a quienes participan en los procesos de orientación profesional, lo que implica que las acciones institucionales requieren responsables con funciones claras y criterios compartidos. Diseñar actividades sin conocer las dificultades que enfrentan los egresados puede producir intervenciones poco pertinentes. El diagnóstico inicial permite distinguir necesidades relacionadas con orientación académica, búsqueda de empleo, toma de decisiones o adaptación a nuevas responsabilidades después del bachillerato.

La continuidad constituye otro criterio fundamental. Moote et al. (2025) muestran que las experiencias escolares de educación, información, asesoramiento y orientación profesional durante la adolescencia pueden relacionarse con resultados observados posteriormente. Este enfoque respalda la conveniencia de conectar las acciones realizadas antes del egreso con mecanismos de acompañamiento posteriores. Un programa pierde alcance cuando finaliza exactamente en el momento de graduación, pues algunas dificultades aparecen después. Mantener canales de contacto durante la transición permite conocer cambios en las decisiones y ofrecer apoyo cuando surgen obstáculos que no eran previsibles inicialmente.

La articulación entre orientación académica y preparación laboral también resulta necesaria para responder a trayectorias diversas. Percy y Hooley (2024) analizan la orientación profesional dentro de contextos educativos complejos y advierten sobre la necesidad de valorar sus resultados de manera amplia. Esto resulta pertinente para programas dirigidos a bachilleres, porque no todos continuarán inmediatamente hacia la universidad ni todos ingresarán directamente al empleo. Un diseño integral debe contemplar diferentes rutas y permitir que el acompañamiento se adapte a quienes estudian, trabajan, combinan ambas actividades o modifican posteriormente sus decisiones iniciales.

El componente de inducción puede incorporarse cuando el graduado se dirige hacia la educación superior. Placencia et al. (2022) muestran que la inducción académica constituye una estrategia utilizada para favorecer la transición universitaria. Su inclusión dentro de un programa integral puede facilitar la comprensión de nuevas dinámicas académicas,

responsabilidades y procedimientos institucionales. Sin embargo, la inducción no debería funcionar como una actividad desconectada. Resulta más útil cuando se vincula con orientación previa y seguimiento posterior, permitiendo que la información recibida sea utilizada para responder a situaciones concretas que aparecen durante el proceso de adaptación.

El seguimiento de graduados aporta información necesaria para ajustar el programa conforme cambian las trayectorias. Gaddi (2024) muestra la utilidad de los estudios de seguimiento para conocer la situación académica y laboral de quienes han finalizado la educación secundaria. Incorporar este componente permite identificar patrones de continuidad, cambios de elección y dificultades recurrentes. La información obtenida no debería utilizarse únicamente con fines descriptivos. Su mayor valor aparece cuando sirve para revisar actividades, redistribuir recursos y detectar necesidades que no habían sido consideradas durante las etapas iniciales del acompañamiento institucional.

Los responsables del programa necesitan contar con preparación suficiente para orientar sin sustituir las decisiones del graduado. Bersan et al. (2024) muestran la relevancia de formar a quienes intervienen en la orientación profesional de estudiantes de secundaria. Este principio puede extenderse al acompañamiento posterior al egreso. Docentes, orientadores u otros responsables deben conocer los límites de su función y evitar recomendaciones basadas únicamente en preferencias personales. El acompañamiento resulta más consistente cuando facilita análisis, proporciona información y ayuda a formular criterios, manteniendo en el graduado la responsabilidad sobre las decisiones que afectan su trayectoria.

La evaluación del programa debe considerar cambios en capacidades y decisiones, no únicamente el número de actividades ejecutadas. Dodd et al. (2022) muestran que la preparación para la carrera puede medirse mediante instrumentos que permiten observar efectos de la orientación. Esta perspectiva sugiere que un programa integral necesita indicadores relacionados con comprensión de alternativas, capacidad de decisión, preparación para el empleo y uso de recursos institucionales. Registrar únicamente asistencia a talleres o número de participantes ofrece información limitada. La evaluación debe mostrar si las acciones realizadas están contribuyendo a mejorar efectivamente la transición de los graduados.

La flexibilidad del programa resulta necesaria porque las trayectorias pueden modificarse después del egreso. Gaddi (2024) evidencia que el seguimiento permite observar situaciones posteriores que no siempre coinciden con las decisiones inicialmente previstas. Un graduado

puede cambiar de carrera, interrumpir estudios, incorporarse al empleo o retomar posteriormente una opción formativa. El acompañamiento institucional debería reconocer estos cambios sin tratarlos automáticamente como fallas. Disponer de mecanismos para reorientar decisiones permite responder a necesidades emergentes y evita diseñar programas basados en la expectativa de que todos los jóvenes seguirán trayectorias lineales.

La sostenibilidad institucional también depende de integrar el acompañamiento dentro de procesos ordinarios y no de acciones ocasionales. Percy y Hooley (2024) muestran que valorar la orientación profesional exige considerar sus beneficios dentro de sistemas complejos, lo que dificulta justificar intervenciones desconectadas de una estrategia más amplia. Establecer responsables, mecanismos de seguimiento, criterios de evaluación y canales de comunicación puede favorecer continuidad entre cohortes. Esta organización también permite acumular información sobre experiencias previas y utilizarla para mejorar decisiones institucionales, evitando comenzar cada periodo sin aprendizajes derivados de los graduados anteriores.

Un programa integral adquiere consistencia cuando combina orientación, inducción, seguimiento, evaluación y capacidad de ajuste dentro de una misma estructura. Su finalidad no debe ser dirigir al graduado hacia una única trayectoria, sino ofrecer recursos para que pueda interpretar alternativas y responder a cambios posteriores al bachillerato. El acompañamiento pierde sentido cuando genera dependencia permanente o intenta sustituir decisiones personales. Su aporte formativo consiste en fortalecer la autonomía del graduado, mantener apoyos accesibles durante momentos críticos y utilizar la información obtenida para mejorar progresivamente las respuestas institucionales.

Conclusión

La preparación del bachiller para la educación superior y el mundo laboral debe entenderse como un proceso progresivo que comienza antes de la graduación y continúa durante las primeras decisiones posteriores al egreso. La transición implica cambios académicos, personales, sociales y económicos que exigen capacidades distintas de las utilizadas durante la escolaridad. Elegir una trayectoria no consiste únicamente en decidir entre estudiar o trabajar, sino en comprender las exigencias de cada alternativa, valorar las condiciones disponibles y desarrollar autonomía suficiente para revisar las decisiones cuando las circunstancias o las expectativas cambian.

La continuidad educativa adquiere mayor consistencia cuando el estudiante dispone de criterios para analizar sus intereses, capacidades y preferencias, así como las características de las carreras e instituciones que considera. La orientación académica y vocacional cumple una función relevante en este proceso, siempre que favorezca la exploración y no sustituya la decisión personal. El conocimiento de la oferta académica, las modalidades de estudio, los requisitos de admisión y los campos ocupacionales permite transformar aspiraciones generales en alternativas comparables. Esta preparación también ayuda a reconocer que una elección inicial puede revisarse sin que ello represente necesariamente un fracaso.

La incorporación al mundo laboral plantea exigencias complementarias. Los conocimientos técnicos resultan insuficientes cuando no se acompañan de comunicación efectiva, responsabilidad, capacidad de colaboración, pensamiento crítico, resolución de problemas y adaptación. Las competencias digitales adquieren igualmente importancia porque el desempeño profesional exige utilizar tecnologías con propósitos concretos, gestionar información y aprender nuevas herramientas. La elaboración del currículum, la presentación del perfil profesional y la participación en procesos de selección requieren que el joven pueda reconocer y comunicar sus capacidades de forma verificable, sin confundir aspiraciones con competencias efectivamente desarrolladas.

La preparación para la vida adulta también incorpora una dimensión económica que influye directamente en la autonomía. Administrar recursos, elaborar un presupuesto, establecer metas de ahorro y valorar el uso del crédito exige pasar del conocimiento financiero a decisiones concretas. Una gestión responsable supone anticipar obligaciones, establecer prioridades y reconocer que los recursos comprometidos en el presente afectan las posibilidades futuras. El consumo, el endeudamiento y el uso de productos financieros requieren análisis previo,

seguimiento y capacidad para detener una decisión cuando sus condiciones no se comprenden suficientemente. El documento desarrolla estas dimensiones de forma articulada dentro del capítulo dedicado a educación financiera.

Las responsabilidades asociadas con esta transición no corresponden exclusivamente al estudiante. Las instituciones educativas pueden intervenir antes y después del egreso mediante orientación sistemática, programas de preparación para la educación superior, acciones dirigidas a fortalecer la empleabilidad y mecanismos de seguimiento de graduados. Docentes, orientadores y familias cumplen funciones diferentes que pueden complementarse cuando respetan la autonomía del joven. El acompañamiento pierde eficacia cuando se limita a actividades aisladas o cuando intenta imponer una trayectoria; adquiere mayor valor cuando aporta información, genera experiencias y fortalece criterios que posteriormente pueden utilizarse de forma independiente.

El seguimiento de los graduados introduce una dimensión institucional especialmente relevante porque permite observar trayectorias reales y no únicamente expectativas formuladas antes de terminar el bachillerato. Los jóvenes pueden continuar estudios, ingresar al empleo, combinar ambas actividades, modificar decisiones o atravesar periodos de transición. Esta diversidad exige abandonar interpretaciones rígidas sobre una única secuencia correcta después de la secundaria. La información obtenida mediante el seguimiento puede utilizarse para revisar programas de orientación y acompañamiento, siempre que los resultados se interpreten considerando que las trayectorias también están condicionadas por circunstancias personales, institucionales, económicas y laborales.

La preparación integral del bachiller se configura, así, mediante la articulación entre capacidad de decidir, autonomía personal, competencias para estudiar y trabajar, responsabilidad financiera y acceso a apoyos institucionales pertinentes. Ninguna de estas dimensiones garantiza por separado una transición sin dificultades, ni resulta posible anticipar completamente las condiciones que cada joven encontrará después del egreso. La preparación adquiere sentido cuando proporciona recursos para analizar situaciones, responder a cambios y reorganizar decisiones sin perder criterios de orientación. Formar para esta transición significa, en última instancia, fortalecer la capacidad de construir trayectorias educativas, laborales y personales conscientes, revisables y sostenibles.

Bibliografía

- Álvarez, J. (2024). La autoconfianza y el apoyo familiar en la toma de decisiones académica y profesional del alumnado de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 7-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.2.2024.41944>
- Arias, J. (2023). Evaluación del impacto de la pandemia de COVID-19 en la transición del bachillerato a la enseñanza superior: un estudio de caso. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.28433>
- Bedoya, A., Basantes, A., Rosales, F., Naranjo, M., y León, R. (2024). Soft skills and employability of online graduate students. *Education Sciences*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/educsci14080864>
- Bersan, O., Lustrea, A., Sava, S., y Bobic, O. (2024). Training teachers for the career guidance of high school students. *Education Sciences*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/educsci14030289>
- Chen, F., Yu, D., y Sun, Z. (2023). Investigating the associations of consumer financial knowledge and financial behaviors of credit card use. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12713>
- Dodd, V., Hanson, J., y Hooley, T. (2022). Increasing students' career readiness through career guidance: Measuring the impact with a validated measure. *British Journal of Guidance y Counselling*, 50(2), 260-272. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1937515>
- Dubois, P., Guay, F., y St-Pierre, M.-C. (2023). School-to-work transition of youth with learning difficulties: The role of motivation and autonomy support. *Exceptional Children*, 89(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/00144029221112285>
- Elifneh, Y. (2021). Financial literacy among high school teenagers in a developing country context: An empirical study with reference to high school students in Addis Ababa, Ethiopia. *Independent Journal of Management & Production*, 12(5). <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i5.1402>
- Faramida, H., Sabandi, M., y Octoria, D. (2023). The influence of financial literacy, M-banking services on saving behavior moderated by gender and self-control. *Economic Education Analysis Journal*, 12(3), 199-211. <https://doi.org/10.15294/eeaj.v12i3.74210>

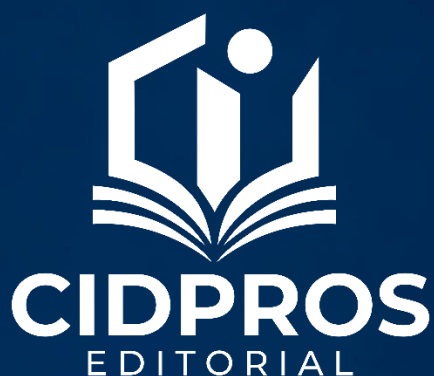
- Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M., y Schumann, S. (2022). Transition from school to work—Explaining persistence intention in vocational education and training in Switzerland. *Vocations and Learning*, 15, 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4>
- Freixa, M., Dorio, I., Figuera, P., y Torrado, M. (2021). Percepción de los factores de transición en la universidad: incidencia de la realidad plural de los estudiantes. *REIRE. Revista de innovación e investigación en educación*, 14(2). <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.233236>
- Fu, J. (2024). Rethinking education and work relationships in youth transition: An alternative metaphor. *Journal of Youth Studies*, 27(10), 1510-1527. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2228726>
- Gaddi, J. (2024). Tracer study of senior high school graduates from a private school in the Philippines. *Journal of Education, Learning, and Management*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.69739/jelm.v1i2.89>
- Gilenko, E., y Chernova, A. (2021). Saving behavior and financial literacy of Russian high school students: An application of a copula-based bivariate probit-regression approach. *Children and Youth Services Review*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106122>
- Heller, S., y Kessler, J. (2022). Soft skills in the youth labor market. *AEA Papers and Proceedings*, 112, 121-125. <https://doi.org/10.1257/pandp.20221034>
- Huayta, J., y Pacheco, A. (2024). Improving vocational guidance through an expert system: Temporary decreasing and enhancing student self-awareness. *F1000Research*, 13. <https://doi.org/10.12688/f1000research.145109.1>
- Inderanata, R., y Sukardi, T. (2023). Investigation study of integrated vocational guidance on work readiness of mechanical engineering vocational school students. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13333>
- Jeffrey, W., y Gibbs, B. (2024). Unpacking the gap: Socioeconomic background and the stratification of college applications in the United States. *Research in Higher Education*, 65, 705-731. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09780-z>

- Khurumova, V., y Pinto, J. (2023). Online and computer-assisted career guidance: Are students prepared for it? *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1117289>
- Leckie, G., y Maragkou, K. (2024). Student sociodemographic and school type differences in teacher-predicted vs. achieved grades for university admission. *Higher Education*, 88, 2291-2317. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01217-x>
- Liu, X., Mei, X., y Ji, G. (2024). “Walking with dreams”: The categories of career decision-making self-efficacy and its influence on learning engagement of senior high school students. *Behavioral Sciences*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/bs14121174>
- Luedtke, A., y Urban, C. (2024). High school financial education courses in the United States: What is the importance of setting state policies? *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(3), 431-449. <https://doi.org/10.1017/flw.2024.1>
- Marcionetti, J., y Zammitti, A. (2025). Perceived support and influences in adolescents’ career choices: A mixed-methods study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 25, 423-446. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09624-9>
- Marczuk, A. (2024). Literature review of comparative school-to-work research: How institutional settings shape individual labour market outcomes. *Journal for Labour Market Research*, 58. <https://doi.org/10.1186/s12651-024-00375-w>
- Méndez, S., Chiluiza, K., Everaert, P., y Valcke, M. (2022). Design and evaluation among young adults of a financial literacy scale focused on key financial decisions. *Education Sciences*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/educsci12070460>
- Moote, J., Archer, L., Henderson, M., Watson, E., DeWitt, J., Francis, B., y Holmegaard, H. (2025). More is more: Exploring the relationship between young people’s experiences of school-based career education, information, advice and guidance at age 14–16 and wider adult outcomes at age 21–22 in England. *Research Papers in Education*, 40(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2330971>
- Otwine, A., Matagi, L., Kiweewa, J., y Ainamaani, H. (2022). Efficacy of career guidance and counselling among secondary schools in Uganda. *African Journal of Career Development*, 4(1). <https://doi.org/10.4102/ajcd.v4i1.55>

- Peersia, K., Rappa, N., y Perry, L. (2024). Work readiness: Definitions and conceptualisations. *Higher Education Research & Development*, 43(8), 1830-1845. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2366322>
- Percy, C., y Hooley, T. (2024). Lessons for career guidance from return-on-investment analyses in complex education-related fields. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(3), 503-521. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2186372>
- Placencia, M., Placencia, S., y Vargas, R. (2022). Inducción académica de estudiantes como estrategias de transición a las universidades en el periodo 2010-2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2169-2178. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.482>
- Reuter, M., Herke, M., Richter, M., Diehl, K., Hoffmann, S., Pischke, C., y Dragano, N. (2022). Young people's health and well-being during the school-to-work transition: A prospective cohort study comparing post-secondary pathways. *BMC Public Health*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14227-0>
- Rodríguez, A., Betín, A., Caurcel, M., y Gallardo, C. (2024). Estudio de la competencia digital en alumnado de secundaria colombiano. *Aula Abierta*, 53(2), 119-128. <https://doi.org/10.17811/rifie.20312>
- Romanenko, Y., Stepanova, M., y Maksimenko, N. (2024). Soft skills: Students and employers crave. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03250-8>
- Rosenzweig, E., y Chen, X.-Y. (2023). Which STEM careers are most appealing? Examining high school students' preferences and motivational beliefs for different STEM career choices. *International Journal of STEM Education*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00427-6>
- Sánchez, M., Herrera, C., Buzo, E., García, M., Maya, M., y Martínez, A. (2021). Transición de la educación media superior a la educación superior: estudio en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.10>
- Santana, L., Feliciano, L., González, J., y Ruiz, Z. (2023). Academic and professional taking decision profiles in secondary school students. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459. <https://doi.org/10.5209/rced.79388>

- Schalkwyk, I. v., Streicher, C., Naidoo, A., Rabie, S., Jäckel-Visser, M., y Berg, F. v. (2022). Teacher evaluation of a self-directed career guidance intervention for South African secondary school learners amidst severe COVID-19 restrictions. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854748>
- Shougee, F. (2024). Career decision-making process of secondary school students in Maldives: Recommendations for integrating career education into secondary schools curriculum. *The Malaysian Journal of Social Administration*, 18. <https://doi.org/10.22452/MJSA.vol18no2024.1>
- Sinnewe, E., y Nicholson, G. (2023). Healthy financial habits in young adults: An exploratory study of the relationship between subjective financial literacy, engagement with finances, and financial decision-making. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 564-592. <https://doi.org/10.1111/joca.12512>
- Suwatno, S., Waspada, I., y Mulyani, H. (2021). Forming student's saving behaviour through financial literacy, parental financial education, and self control. *Jurnal Pendidikan Akuntansi & Keuangan*, 9(2), 127-136. <https://doi.org/10.17509/jpak.v9i2.34944>
- Tan, X., Lin, X., y Zhuang, R. (2024). Development and validation of a secondary vocational school students' digital learning competence scale. *Smart Learning Environments*, 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00325-6>
- Tene, M., Hernández, S., López, J., y Peña, M. (2023). Level of financial literacy among high school students in public and private institutions in Ecuador: Differences between systems. *Tesla Revista Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e186>
- Vargas, M., Ruiz, G., y Garro, L. (2023). Habilidades blandas para la empleabilidad en jóvenes de Educación Básica Alternativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.662>
- Vehviläinen, S., y Souto, A.-M. (2022). How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 449-466. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2>
- Verdú, M., Grimalt, C., Usart, M., y Gisbert, M. (2024). La competencia digital de estudiantes y docentes en los centros de educación secundaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 87, 137-150. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3061>

- Vulperhorst, J., Rijst, R. v., Holmegaard, H., y Akkerman, S. (2022). Unravelling why students do or do not stay committed to a programme when making a higher education choice. *Journal of Further and Higher Education*, 46(5), 651-666. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986686>
- Wang, P., Zheng, Y., Zhang, M., Yin, K., Geng, F., Zheng, F., . . . Wu, X. (2024). Methods for measuring career readiness of high school students: Based on multidimensional item response theory and text mining. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03436-0>
- Wu, Y., Xu, L., y Philbin, S. (2023). Evaluating the role of the communication skills of engineering students on employability according to the Outcome-Based Education (OBE) theory. *Sustainability*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/su15129711>
- Young, K., y Rooney, D. (2023). Developing soft (employability) skills and work experience opportunities to prepare students with intellectual disability for open employment. *British Journal of Special Education*, 50(4), 427-439. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12484>
- Zumba, A., y Freire, A. (2024). Educación financiera en estudiantes de una universidad de la Ciudad de Cuenca. *Veritas & Research*, 6(2), 119-129. <https://doi.org/10.63957/veritas.v6i2.0003>



ISBN: 978-9907-9574-6-4



Preparación integral del bachiller para la educación superior y el mundo laboral

