Relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género, en estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial B de la Fundación Hedwig y Robert Samuel, durante el año 2016

Tesis presentada en la

División de Educación para el Trabajo

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en

Orientación

Karen Gabriela Ortega Jiménez

Junio, 2021

Relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género, en estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial B de la Fundación Hedwig y Robert Samuel, durante el año 2016

Tesis presentada en la

División de Educación para el Trabajo

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en

Orientación

Karen Gabriela Ortega Jiménez

Junio, 2021

Relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género, en estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial B de la Fundación Hedwig y Robert Samuel, durante el año 2016

Karen Gabriela Ortega Jiménez

APROBADO POR:

Tutora del Trabajo Final de Graduación	M.Sc. Carolina Conejo Novoa
Lectora	M.Ed. Catalina García Bolaños
Lectora	Licda. Laura Hidalgo Alfaro
Representación del Decanato	Firmado por ANA LIDIETH MONTES RODRIGUEZ (FIRMA) PERSONA FISICA, CPF-01-1009-0248. Fecha declarada: 10/08/2021 06:56 PM M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez
Representante Dirección de Unidad Académica	M.Sc. Víctor Villalobos Benavides

Nota: Dadas las condiciones de excepcionalidad generadas en atención al Decreto Ejecutivo 42227-MP.S emitido el 16 de marzo, por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud y con base en los siguientes comunicados generados por la gestión universitaria, la hoja de firmas contiene únicamente la firma digital de la persona directora de la Unidad Académica, con base en el acuerdo UNA-CO-CIDE-ACUE- 214-2020.

Dedicatoria

A Dios por darme la sabiduría, paciencia, perseverancia y amor para cumplir esta meta.

A mi familia por apoyarme y creer siempre en mis capacidades y verme como un agente de cambio.

A mi madre que me enseñó a ser una mujer fuerte, valiente y me brindó las herramientas para enfrentar la vida. Gracias por ser mi razón de vivir y de esforzarme en todo lo que haga.

A mi Alma mater, quien a través de sus profesionales, me acogió para darme la oportunidad de formarme como persona y como profesional.

A la profesora Carolina Conejo, quien desde siempre me ha ayudado a crecer para ser mejor persona y profesional. Gracias por sus aprendizajes en esto que llamamos vida.

Agradecimientos

Al concretar este sueño tan importante, deseo agradecer a todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron y vivieron cada momento a mi lado, acompañándome en este proceso tan enriquecedor.

Agradezco a Dios por permitirme culminar este sueño, en definitiva sin su ayuda no lo hubiera logrado.

También, agradezco a mi familia por el apoyo y motivación en todo mi proceso universitario, principalmente a mi madre y hermanos. A ella mis títulos, mi experiencia y todos mis logros. Gracias por cada palabra, gesto y motivación. Gracias por creer en mí mami.

Por otro lado, quiero agradecer a la Universidad Nacional, quien a través de la División de Educación para el Trabajo (y el personal docente que labora en esta área) me permitieron formarme y crecer como profesional. Gracias infinitas por el apoyo que me brindaron.

Gracias profesor Víctor Villalobos (orientador y subdirector de la DET) por su calidad humana y apoyo administrativo en la finalización de este proceso.

A la profesora Carolina Conejo (docente de la carrera de Orientación), quien desde siempre me ha brindado su apoyo incondicional. Gracias por motivarme a crecer y ser una excelente profesional. Gracias por creer en mí, como mujer, como persona y como profesional. Gracias por ser mi tutora en esta etapa académica, y ayudarme a enrumbar mi barco (tesis) a través de su conocimiento, entrega, compromiso y dedicación.

A la profesora Catalina García (docente de la carrera de Orientación y lectora de esta investigación), quien siempre se ha dispuesto a apoyarme en mi área profesional. Gracias infinitas por siempre estar, y por realizarme excelentes recomendaciones en este proceso.

Agradezco a la profesora Karen Salas y Laura Hidalgo Alfaro (Orientadoras) por su tiempo en la lectura de este documento y por los aportes brindados.

A mi amigo y hermano Marlon Castro, quien al pasar de los años me ha acompañado y motivado en mi área personal y académico, y quien a pesar de la distancia siempre lo sentí cerca de mí, mostrándome su apoyo incondicional. Gracias por siempre estar.

A mis amigos y amigas, por motivarme y apoyarme siempre, por estar en cada momento de mi vida, y nunca soltarme.

A los y las estudiantes del técnico en Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial del grupo B de la Fundación Hedwig y Robert Samuel por el compromiso de formar parte en el logro de este sueño. Asimismo, a la Dirección de Samuel por haberme permitido realizar esta investigación.

Finalmente, quiero agradecer a aquellas personas que en el presente no se encuentran, pero de una u otra forma estuvieron en mi vida y de igual forma me motivaron y apoyaron para cumplir esta meta, pues he entendido que las personas que llegan a nuestra vida siempre, siempre, siempre, es por y para un propósito.

"Amaré la luz porque me muestra el camino, sin embargo, voy a soportar la oscuridad porque me muestra las estrellas" (Og Mandino)

Resumen

Ortega Jiménez, K. *Relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género, en estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial B de la Fundación Hedwig y Robert Samuel.*

El propósito de esta investigación se direccionó en conocer la relación que existe entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional), desde un enfoque de género. El diseño de la investigación fue el fenomenológico bajo un paradigma naturalista. El tipo de estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el cual se conoció a profundidad e integralidad, la realidad de cada participante. Lo anterior, a través de la aplicación de diversos instrumentos de investigación como lo son: la observación no participante, grupo focal y entrevista en profundidad, los cuales fueron diseñados por la persona que realiza el estudio bajo los principios éticos correspondientes. La población de estudio que participa en esta investigación, son cuatro estudiantes, dos hombres y dos mujeres. Es importante mencionar que, para el proceso de análisis de hallazgos, se utilizó la triangulación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, con el fin de constatar la información recabada, por lo que, dentro de los principales resultados obtenidos, se destaca que, en efecto, existe una realidad emocional, diversa, por género, que experimentan las personas jóvenes cuando se encuentran en la etapa de exploración del desarrollo vocacional, por lo que es necesario que las competencias de la inteligencia emocional, sea una habilidad social que se aborde desde los primeros años de vida de cada ser humano para facilitar el proceso de las tareas evolutivas según esta etapa (exploración).

Palabras Claves: Etapa de exploración del desarrollo vocacional, competencias emocionales: conciencia emocional y regulación emocional, enfoque de género: roles y estereotipos de género.

Tabla de contenido

Página de firmas
Dedicatoria iii
Agradecimientos iv
Resumen vi
Tabla de contenido vii
Índice de tablas ix
Lista de abreviaturas x
Capítulo I 1
Introducción 1
Antecedentes 1
Justificación 7
Planteamiento y formulación del problema 11
Propósitos 12
Capítulo II 13
Marco Referencial 13
Desarrollo vocacional 13
Etapa de exploración 15
Tareas evolutivas 16
Inteligencia emocional 17
Percepción emocional 19
Facilitación o asimilación emocional 20
Comprensión emocional 20
Competencia: regulación emocional 21
Competencia emocional 22
Habilidades de la competencia emocional 23
Competencia: Conciencia emocional. 24
Microcompetencias 24
Competencia: Autorregulación emocional. 25
Microcompetencias 26
Enfoque de género 27
Roles y estereotipos de género 30
Enfoque de orientación 36

Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC) 36
Capítulo III 38
Marco Metodológico 38
Paradigma 38
Enfoque 39
Diseño 40
Descripción del contexto 40
Participantes 42
Características de la población de estudio 42
Temas de exploración 43
Categorías de análisis 43
Técnicas de recolección de información 44
Observación no participante 45
Grupo focal 45
Entrevista en profundidad 46
Capítulo IV 48
Análisis e interpretación de la información 48
Capítulo V 63
Conclusiones y recomendaciones 63
Referencias 68
Apéndices 76
Apéndice A 76
Apéndice B 77
Apéndice C 86
Apéndice D 89

Índice de tablas

Tabla 1

Características de la población de estudio 41

Tabla 2

Categorías de análisis 42

Lista de abreviaturas

IE	Inteligencia Emocional
INAMU	Instituto Nacional de las Mujeres
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
PIEG	Política de Igualdad y Equidad de Género

Capítulo I

Introducción

Antecedentes

Desde los orígenes, la finalidad de la Orientación era ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera. El objetivo era que las personas lograsen alcanzar su máxima felicidad a nivel individual-social, basada en la libertad para tomar decisiones en el estilo de vida que cada persona quisiera optar, así como en lo que deseaba ocuparse (a nivel vocacional) (Parsons, 1909 citado en Pérez, Filella y Bisquerra, 2009).

A lo largo de la historia de la disciplina de la Orientación, ésta, ha acompañado a la humanidad en todo su quehacer, desde el ayudarla a conocerse a sí misma, hasta colaborar en el desarrollo de las habilidades necesarias (mediante el autoconocimiento) para que a su vez esta logre llevar a cabo un adecuado proceso de toma de decisiones, ampliando los márgenes de autonomía en la construcción de sus proyectos de cambio y abandonando el modelo desarrollista de la Orientación, el cual, según López (2004) solo pretende "convertir a la Orientación vocacional en un instrumento al servicio del aparato productivo" (González, 2008, p.23). En sentido general, podría decirse que la Orientación, además de proporcionar insumos relevantes en los procesos vocacionales, siempre ha sido considerada como una función de vital importancia para el desarrollo de las personas desde el círculo de bienestar, por lo que la inteligencia emocional (en adelante, IE) ha venido tomando su lugar en la labor que se desempeña, pues desde hace algunos años produjo un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional en la población estudiantil.

Debido a lo anterior, en los últimos años, se han incrementado los estudios que muestran interés por analizar la relación existente entre la IE, el rendimiento académico y el estado emocional de la persona estudiante. Salovey y Mayer (1990) iniciaron las pesquisas referentes al papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE en la literatura académica, con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares

(Trigoso, 2013). Podría decirse que a lo largo del tiempo, la IE ha ido cumpliendo un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de las personas, pues ayuda a comprender el poderoso dominio de las emociones sobre la mente pensante, máxime cuando de área vocacional se trata, ya que las personas entran en una dimensión que implica un proceso de ayuda en la elección de una carrera y/o profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de la misma, la evolución y el progreso después de esto, puesto que se parte de que la Orientación Vocacional es un proceso puntual, por el contrario, es continuo en el tiempo, que persigue como propósito el desarrollo integral de la persona.

En este proceso de "búsqueda de vocación", la persona experimenta diversas emociones como producto del trabajo que genera el conocimiento de sí mismo, (pues busca dar respuesta a las preguntas "¿Quién soy?" "¿Quién quiero ser?"), el conocimiento del medio y finalmente, la toma de decisiones, ya que se da la existencia de factores que influyen en la toma de decisión final de la carrera y/o profesión, como respuesta definitiva en los y las adolescentes a partir de los intereses, temores, angustias, aptitudes, y expectativas frente al futuro.

Por otra parte, desde el inicio de la civilización se ha venido manifestando una diferencia entre los géneros, el proceso de socialización de mujeres y hombres ha conllevado, generalmente, a una visualización diferenciada en el ser mismo (de hombres y mujeres). Esto a su vez ha influido en una construcción social de los géneros, y, por ende, la toma de decisiones vocacionales no es una excepción. Con el pasar del tiempo, este proceso de socialización se ha ido visualizando mayormente a partir de los logros en materia de género que se han ido gestando. Parte de esos logros son los que se han obtenido a partir de la puesta en práctica de la Política de Igualdad y Equidad de Género (PIEG), propuesta y elaborada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), la cual ha permitido, según el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) en el mes de marzo del año 2011, a Costa Rica ser la pionera en América Latina en la promulgación de leyes dirigidas hacia la igualdad entre mujeres y hombres, sin embargo, es una lucha a "nunca acabar", pues persisten los desafíos. El MIDEPLAN acota que, a pesar de mayores niveles de educación de las mujeres, las tasas de empleo femenino son bajas, la brecha salarial, la segmentación y segregación del mercado laboral continúan siendo un hecho y el desempleo femenino sobrepasa al desempleo masculino.

En este proceso de socialización, la humanidad se ve influida desde la construcción del género, se les observa a hombres y mujeres con roles definidos, que a la postre influyen de manera general, en el desarrollo vocacional en el momento de actuar de forma diferente a la establecida por la convivencia en sociedad. Esta dinámica relacional y actitudinal, ha generado la inquietud de analizar las competencias emocionales en las acciones de vida cotidiana de las personas adultas jóvenes en la etapa de exploración del desarrollo vocacional desde un enfoque de género.

Para dar inicio a este apartado, es importante mencionar que Mora, Muñoz y Villarreal (2002) realizaron un artículo que presenta los resultados de una investigación cuyo objeto de estudio fue un grupo de mujeres estudiantes de especialidades técnicas tradicionalmente reconocidas como masculinas. Dicha investigación se realizó en tres Colegios Técnicos que ofrecen las especialidades de interés en este estudio: Colegio Técnico Profesional Industrial de San Sebastián, Colegio Vocacional Monseñor Sanabria y Colegio Técnico Profesional Industrial de Calle Blancos, en el cual se identifican algunas de las razones por las cuales estas jóvenes eligen estudiar en un colegio técnico y especializarse en esos oficios.

Este trabajo pretendía revelar cómo las mujeres adolescentes son discriminadas y etiquetadas por el hecho de elegir tal o cual carrera para ser profesionales, y cómo el sexo influye en la toma de decisiones acerca de la elección de carrera; algunas rompen el esquema tradicional pero las demás personas cuestionan sus preferencias, intereses y elecciones vocacionales. Según revela el estudio, al nacer hombre o mujer se asumen roles (mujer, protectora/ hombre, proveedor). De acuerdo con estas autoras, a los varones se les estimula y reconoce sus intereses con el fin de encaminarlos a la búsqueda de carreras bien remuneradas y éxitos deportivos, manteniendo el esquema de hombre proveedor; mientras que a las mujeres se les estimula a estudiar carreras poco retadoras, menos demandantes y a centrarse en la familia.

Por otro lado, Pereira en el año 2012 realizó un estudio referente a la etapa de exploración (vocacional), tomando en cuenta que las necesidades, los intereses, las capacidades, los valores y las oportunidades se ven reflejadas directamente en el momento de explorar el mundo del trabajo y las opciones educativas. Además, de manera resumida menciona que se “hacen elecciones tentativas y se entra en el mercado laboral o se continúa la preparación profesional” (p.12). Es

decir, los aspectos que se visualizan en esta etapa son cruciales y, por ende, en su generalidad se traslapan las emociones que se manifiestan en ese momento.

En relación a lo anterior, Ureña y Parrales (2015), referente a la investigación que realizaron para la revista de Actualidades Investigativas en Educación, llegaron a la conclusión de que la elección de una carrera u ocupación nace del análisis de la información que las personas tienen sobre sí mismas y del contexto en que se desenvuelven, e implica una escogencia entre varias alternativas educativas y laborales. De manera clara, este estudio reafirma el proceso que hay que seguir para la toma de decisión vocacional, por ejemplo, el conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio y toma de decisiones. Esta última es de vital trascendencia, puesto que la apertura que realice la persona va a verse enriquecida a través de procesos meramente exploratorios de acuerdo a lo que dicta esta etapa.

No obstante, en esta misma línea, es relevante mencionar que en su estudio Ureña y Parrales (2015) hacen referencia a Rocabert (2008) de manera general, para decir que el estatus de identidad de una persona que permite operacionalizar el constructo de ésta (identidad) se define en función de dos dimensiones, las cuales son: “la presencia versus ausencia de exploración de la identidad, entendida como la reflexión consciente de metas, alternativas, roles y valores; y la presencia versus ausencia de compromisos” (p.5), que hace referencia a las convicciones fuertemente afianzadas relacionadas con la propia identidad. Es por ello que al mencionar la etapa de exploración vocacional, intrínsecamente, se podría hacer relación directa con las competencias emocionales, pues en cada momento del ser humano, en toda acción que ejecute, las emociones siempre van a estar presentes, indistintamente de cuál sea.

En el 2013, Bolaños, Bolaños, Gómez y Escobar realizaron investigaciones profundas acerca del origen del concepto de la inteligencia emocional y llegaron a la conclusión de que este concepto surgió a raíz del término de Inteligencia Social, el cual fue elaborado en el año 1920 por su precursor Edward Thorndike y la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p.5). Dicho de otro modo, estos (a) autores (as) comprenden que la inteligencia social es:

> La capacidad que tiene una persona de entender, tratar y llevarse bien con la gente que le rodea. Es lo que hace que una persona sea capaz de tener mil amigos dispuestos a dar la cara por él, o que no tenga a nadie con quien contar (p.5).

Haciendo referencia a las emociones, de acuerdo con la primera descripción de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer (1997) fueron quienes en 1990 realizaron los estudios iniciales acerca de la inteligencia emocional, llegando a la conclusión de que "una persona emocionalmente inteligente es aquella que posee la capacidad de reconocer las propias emociones y saber manejarlas, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar de los demás y crear relaciones sociales" (p.484). Es decir, la persona tiene la capacidad de razonar acerca de sus emociones, tener mayor precisión de estas, para acceder y/o generar emociones con el fin de ayudar a pensar y regularlas reflexivamente con el objetivo de promover el crecimiento emocional e intelectual.

Posteriormente, Goleman (1995) determinó de forma directa que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción, y es por ello que todas las emociones son, en esencia, impulsos que llevan a las personas a actuar, programas de reacción automática con los que las ha dotado la evolución. Podría decirse que las emociones por defecto conducen a una conducta, es decir, toda persona que experimenta alguna emoción, por ende, manifiesta un comportamiento. Esta causa-efecto refleja la congruencia del sentir-actuar.

Trigoso (2013), realizó una investigación en donde los objetivos primordiales fueron, en primer lugar, detectar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimo como el humor, en estudiantes de bachillerato (secundaria) de España y Perú y estudiantes universitarios (as) de diferentes carreras de la Universidad de León. Este estudio busca teorizar resultados empíricos que demuestren que los aspectos racionales y emocionales se relacionan intrínsecamente como sistemas complementarios, y no deben de tratarse como dos polos opuestos; al igual, determina que las emociones influyen en los pensamientos, así como los procesos cognitivos influyen en los estados emocionales.

Como parte de estos resultados, es necesario mencionar (por la finalidad de este estudio) que, según Trigoso (2013), se obtuvieron variables como: en la gratificación, humor, tolerancia a la frustración, habilidades sociales, percepción y afrontamiento optimista de problemas; y hace mención específicamente al agrupamiento por género para determinar que las mujeres dan mayor importancia a la capacidad de espera en búsqueda de logros futuros o satisfacción futura, ya que presentan un estado del humor en el momento de afrontar los problemas y tolerar más situaciones extremas; y los varones destacan en la capacidad de percepción de las emociones, dando mayor importancia a la comprensión emocional, la cual implica, según esta autora, "la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos" (p.279).

En esta misma línea, Valadez, Borgues del Rosal, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013), tomaron parte en el estudio de 129 estudiantes, que ingresaron a las diferentes carreras del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Universidad de Almería, España) en el curso escolar 2011-12, con un rango de edad entre 17 y 20 años para determinar si la inteligencia emocional se relaciona con diversas variables, como el género y el rendimiento académico. Dentro de los resultados obtenidos como discusión, se comprueba una relación entre inteligencia emocional, género y capacidad intelectual, en donde se apoya la hipótesis de que las mujeres y las personas con mayor capacidad intelectual presentan más inteligencia emocional. Además, hacen mención a que el rendimiento académico juega un papel diferencial, pues aparecen incompatibilidades entre los grupos en facilitación emocional, inteligencia emocional estratégica y en comprensión emocional, siendo en todos los casos mayor la puntuación de las mujeres y de las personas más inteligentes.

Referente a la temática del sexismo y la inteligencia emocional, Carretero (2015), realizó una investigación a nivel doctoral para estudiar la relación entre esta primera categoría (sexismo) y el estereotipo emocional de hombres y mujeres, partiendo de las creencias que las personas sexistas tienen acerca del funcionamiento y gestión emocional de ambos géneros. Es importante mencionar, que este estudio propone los términos de emocionalidad y componente emocional, así como aportaciones nuevas a la investigación del sexismo desde la perspectiva de la emoción y su gestión.

Una vez teniendo en cuenta algunos estudios y/o investigaciones que se han realizado en relación a la etapa de exploración y la inteligencia emocional, es importante mencionar que ambas categorías serán analizadas desde el enfoque de género, teniendo presente que este permite, según Morillo (2012), analizar los factores de socialización, pues estos condicionan y determinan las diferencias entre los niños y las niñas desde su nacimiento, teniendo los primeros distinta instrucción emocional por parte de las personas adultas, lo cual de manera directa, influye en su inteligencia emocional. Es decir, la influencia de padres y madres en el desarrollo de la inteligencia emocional de la niñez y adolescencia se convierte en un factor fundamental.

Justificación

Según Valls (2007) el término "inteligencia emocional" es uno de los constructos psicológicos que, desde su difusión al gran público, y sobre todo al mundo de la empresa en 1995, no ha dejado de crecer y expandirse. Su propagación y crecimiento no solo se ha producido en el campo popular de la información o a nivel periodístico, sino también en el mundo científico-académico, desde lo teórico y lo aplicado. Lo que ha llevado en la actualidad a que se presenten grandes cambios, cada vez más rápidos y drásticos, difíciles de asimilar y para sobrellevarlos, o bien, para facilitar este proceso, el control de las emociones viene a adquirir un papel importante en la vida diaria.

Por otra parte, aún en el presente, en algunas personas, existe la mentalidad de una mujer generalizada que corresponde a las características de sensible, capaz de mostrar sus emociones con facilidad y con la necesidad de pensar en exceso sobre sus sentimientos y los de las demás personas. Esta idea que presenta a las mujeres como el sexo más emocional sigue palpable en la sociedad actual, de igual manera en gran parte del imaginario colectivo aparece el tipo de hombre que tiende a actuar más que a pensar, que no conversa ni muestra en público sus sentimientos y/o emociones. No obstante, es necesario cuestionarse si esto es un asunto meramente biologicista o tiene más que ver con la educación y socialización a la que se ven inmersas todas las personas.

Partiendo de que en el mundo se han venido presentando grandes cambios, cada vez más ligeros y fuertes, cambios que en algunos momentos, dependiendo de la circunstancia, son difíciles de asimilar a nivel personal y/o social; para facilitar este proceso, la inteligencia emocional ha

adquirido mayor importancia en las forma de abordar diversas situaciones que se presentan en la vida diaria, con el objetivo de crear conciencia acerca de la importancia que se debe tener sobre las emociones, y el impacto que estas generan en todos los ámbitos de la vida social, y por ende, en el proceso de toma de decisiones. La IE, a lo largo del tiempo, se ha convertido en una herramienta interna fundamental para vivir y convivir de una mejor manera, además de confirmar, a partir de investigaciones realizadas, que esta herramienta no solo se enfoca en la vida personal de cada individuo, sino que también se ha trasladado al mundo laboral. Es por ello que surge la necesidad de investigar de qué manera se relaciona la etapa de exploración vocacional y las competencias de la inteligencia emocional, para conocer las sensaciones, acciones, valoraciones, sentimientos e intenciones, de las personas adultas jóvenes cuando se encuentran en dicha etapa del desarrollo vocacional, y a su vez, conocer cómo estas emociones, sentimientos, sensaciones y/o conductas o comportamientos, se manifiestan en hombres y mujeres, y cómo la controlan, regulan o eventualmente, modifican sus estados anímicos en esta etapa exploratoria, antes y durante la experimentación de su elección vocacional.

Tomando como referencia lo anteriormente mencionado, nace la motivación para investigar ambas categorías con el fin de conocer cómo se relaciona la IE con la etapa de exploración del desarrollo vocacional en los y las estudiantes del Técnico en Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial (RAI) de la Fundación Hedwing y Robert Samuel (Fundación Samuel abreviado), además de comprender cómo y de qué manera se hicieron manifiestas las emociones en hombres y mujeres durante esta etapa de experimentación de las y los estudiantes de esta especialidad (RAI). En esta misma línea, al visualizar esta relación de aspectos desde un enfoque de género, posibilita, según, Arcos et al. (2007) citado en Vargas (2012), analizar de forma transversal, la relación social y política que opera en múltiples niveles que afecta cotidianamente las interacciones y comportamientos sociales de las personas.

Por otra parte, dentro del tema de la inteligencia emocional se encuentran en juego las competencias emocionales, las cuales (Valls, 2007 citando a Goleman, 1995, p.280) al desarrollarse en y los y las estudiantes podrían dar como resultado una comunidad humanitaria, un lugar donde la población estudiantil se sentiría respetada e interesada por sus demás compañeros y compañeras. Estas competencias emocionales no se verían desligadas de la población de estudio,

pues dentro de lo que se pretende indagar, ayudaría a visualizar qué tanto han sido desarrolladas o no en su diario vivir como personas adultas jóvenes.

Según Valls desde el año 1909 el componente emocional ha tenido poca cabida en la literatura de la teoría de asesoramiento vocacional. Asegura que "en las teorías o enfoques explicativos de la conducta vocacional (centrados en la elección y desarrollo de la carrera) el papel de las emociones y de los sentimientos ha sido minusvalorado y casi ignorado" (2007, p.182). Es por ello que, al realizar esta investigación, la Orientación como disciplina profesional, se vería enriquecida, al demostrar que el desarrollo vocacional no solo se ve permeado por la racionalidad que justifica las decisiones vocacionales, sino que, las emociones y los sentimientos también influyen en dicha conducta vocacional. Además, ayudaría a visibilizar la importancia de analizar los aspectos y/o componentes emocionales en la dimensión vocacional en la etapa de exploración. A su vez, reflejar constructos de la inteligencia emocional en estos procesos vocacionales, ayudaría a comprender, de una manera integral, la descripción y explicación de la conducta vocacional de las personas.

Si bien, aunque la inteligencia emocional no es a simple vista fácil de medir, se puede observar cómo en la actualidad ha comenzado a ser un aspecto indispensable y fundamental en la formación de la niñez, en la educación académica, para la contratación y planes de formación en las empresas, entre otros. Estudios demuestran que "la IE se encuentra en equiparación o a un nivel mayor de ser una verdadera inteligencia" y la describen como "una habilidad que se puede desarrollar a cualquier edad" (Salovey y Mayer, 2000, párr.11), lo que hace que se le brinde mayor importancia en la promoción de este tipo de inteligencia (IE), como un factor fundamental que debe ser analizado en la relación que esta presenta con la etapa de exploración del desarrollo vocacional, y cómo ha sido el proceso de dicha relación en hombres y mujeres (desde un enfoque de género).

Además de entender la perspectiva de género como una visión científica, analítica y política a partir de la cual se puede comprender, explicar y cambiar las relaciones entre las mujeres y los hombres que han provocado desigualdad, injusticia y jerarquización de las personas basadas en su sexo; el enfoque de género permite analizar la inteligencia emocional desde la manifestación

de las diversas emociones en hombres y mujeres y cómo esta experimentación influye de manera positiva o negativa en la etapa de exploración que vivenciaron los y las estudiantes en su proceso de incursión en dicha especialidad.

También, al analizar esta relación (etapa de exploración y competencias emocionales) brindará la oportunidad de aportar insumos que favorezcan la construcción de una sociedad más crítica y sensibilizada, en donde mujeres y hombres tengan el mismo valor, reconociendo sus necesidades, intereses y capacidades diferentes con las que puedan tomar libremente una decisión vocacional sin experimentar ningún tipo de presión social de acuerdo con los estereotipos de género que establece la sociedad. Esta perspectiva alimenta las políticas género-sensitivas que han sido construidas con la finalidad de superar las brechas de género, valoraciones y diferencias por razón de género, además del aporte de una visión transversal en el impacto que ofrece la Orientación, al implementar la categoría de género en los procesos vocacionales de las personas, cuando se encuentran en la etapa de exploración.

Al ser el enfoque de género una herramienta que, con el pasar del tiempo, se ha venido implementando no solo en centros educativos, sino también a nivel laboral como medio de justicia social, al realizar esta investigación, ayudará a comprender (aún más, desde una óptica social), que al estar algunos (as) jóvenes, a quienes va dirigido el estudio, inmersos (as) en una Institución que brinda Técnicos (social y culturalmente) masculinizados (por la mayoría de carreras que brinda), como parte de la respuesta al mercado laboral, en algunas situaciones, las mujeres podrían estar en desventaja por cuestiones de poder, claro está, además de la represión y presión social que posiblemente experimentaron al ingresar a dicha especialidad debido al entorno en el que se desenvuelven. Esta desventaja podría estar relacionada, desde una perspectiva interseccional, con las situaciones diversas, como violencia, discriminación por clase social, edad, entre otras, que experimentan las mujeres y que también influye en su proceso de socialización repercutiendo en la toma de decisiones vocacionales.

El tema de género ha cobrado mayor importancia a lo largo de los años, las investigaciones realizadas constatan un “antes” y un “después”, y dichos resultados reafirman con veracidad la importancia de implementar la perspectiva de género en instituciones educativas, empresas,

entidades financieras con miras al desarrollo económico y social. Parte de estos logros realizados, se han obtenido a partir de la puesta en práctica de la Política de Igualdad y Equidad de Género (PIEG), propuesta y elaborada por el INAMU, con la finalidad de marcar el rumbo en materia de igualdad y equidad de género para el Estado costarricense, y eliminar las brechas de género relacionadas con algunos temas como lo son: el cuido como responsabilidad social, trabajo remunerado de calidad y generación de ingresos, educación y salud de calidad en favor de la igualdad, protección efectiva de los derechos de las mujeres y frente a todas las formas de violencia, fortalecimiento de la participación política de las mujeres y logro de una democracia paritaria, fortalecimiento de la institucionalidad a favor de la igualdad y la equidad de género.

Es por ello que al tener conocimiento de lo que en la realidad nacional acontece, es importante "desestructurar lo estructurado", partiendo de investigaciones como la que se realiza, pues fomentar la sensibilización desde lo micro (población de estudio) para ir cimentando conocimientos en los que florezca la transversalidad que el enfoque de género ofrece como herramienta de análisis en la construcción de la equidad e igualdad entre mujeres como "gremio" y a su vez con los hombres, enriquecerá de forma directa el objetivo del estudio, el cual consiste en utilizar la categoría de género como instrumento de análisis en la relación de la etapa de exploración con las competencias emocionales en dicha población estudiantil.

Planteamiento y formulación del problema

Partiendo de la importancia que ha venido jugando la inteligencia emocional y sus competencias en el acontecer nacional e internacional, surge la necesidad de relacionar sus dos competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional), con la etapa de exploración del desarrollo vocacional, ya que se pretende investigar de qué manera se han manifestado las competencias emocionales en esta etapa vocacional que atraviesa todo ser humano, tomando en cuenta que es una etapa en la cual se manifiesta la búsqueda de intereses, habilidades, conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio y las tomas de decisiones que se observan como producto final de esta etapa. No obstante, también es preciso mencionar que ambas categorías se estudiarán desde el enfoque de género como categoría de análisis, el cual permitirá identificar la presencia o no de estereotipos, algunos aspectos de construcción de identidad, represión y presión social en la relación de ambas categorías.

Formulación del problema

¿Cómo se relaciona la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género en los y las estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial (grupo B) de la Fundación Samuel, durante el año 2016?

Propósitos

Propósito General

Analizo la relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género en el estudiantado de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial (grupo B) de la Fundación Samuel.

Propósitos Específicos

1. Caracterizo la etapa de exploración del desarrollo vocacional en los y las estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial.
2. Describo las competencias emocionales de conciencia emocional y autorregulación emocional que posee el estudiantado de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial.
3. Relaciono la etapa de exploración y las competencias emocionales desde un enfoque de género.

Capítulo II

Marco Referencial

En este apartado se pretende abordar la relación que existe entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) de la inteligencia emocional, ambas categorías desde un enfoque de género con el fin de comprender los factores condicionantes que inciden en el proceso de desarrollo de elección a nivel vocacional.

Para una mayor claridad, resulta necesario partir de la conceptualización del desarrollo vocacional, así como también, hacer énfasis en la etapa de exploración (vocacional) y sus tareas evolutivas. A su vez, es relevante hacer hincapié en el concepto de la inteligencia emocional, puesto que de esta se derivan las competencias emocionales que señala este estudio.

Desarrollo vocacional

Partiendo de lo anterior, es necesario definir el desarrollo vocacional desde las tres concepciones que plantea Rivas (2003), las cuales son:

- Concepción organísmica: el desarrollo es un proceso universal independiente de la cultura y del contexto histórico en el que se desarrolla. A partir de esta perspectiva, el desarrollo vocacional se concibe en las etapas que experimentan todas las personas, y se dirige hacia la madurez vocacional como única meta.
- Concepción sociocultural: defiende los procesos de desarrollo personal, ya que siempre tienen lugar en los contextos sociales, culturales e históricos concretos, por lo que, sin negar la existencia de aspectos universales, pone el énfasis en los diferentes matices que pueden surgir en el desarrollo humano según los contextos en que se producen.
- Perspectiva del ciclo vital: Se intenta distinguir cómo el desarrollo se forma a lo largo de los años y se hace mediante muchas causas y su contenido no es solo de una dirección; el desarrollo abarca todo el ciclo de la vida, siendo un proceso

> multicausal y multidireccional. El desarrollo no tiene exclusivamente una meta sino patrones y logros diferentes. (p.1).

Como se observa anteriormente, estas concepciones se inclinan mayormente con la finalidad de indicar que el desarrollo vocacional es un proceso que va desde el desarrollo emocional y personal del ser humano (a), incluyendo en sí mismo (a) las transformaciones culturales y sociales que tienen lugar en el desarrollo de las personas, dependiendo del contexto en donde se desenvuelve, así como también, observarlo como un proceso que se encuentra en continuo cambio, en el cual se crean logros y metas diferentes a corto, mediano y largo plazo como respuesta a la conducta vocacional que la personas manifiesten de acuerdo a la etapa en la que se encuentren.

Podría decirse que el desarrollo vocacional, favorece procesos en los cuales las personas pueden desarrollar al máximo sus potencialidades, ofreciéndoles asistencia en sus problemas personales, en las elecciones y en sus decisiones, a medida que van encaminándose hacia la madurez. Este desarrollo se ve influido por las interacciones que a nivel de conducta vocacional presenten las personas para con el ambiente. En otras palabras, este tipo de desarrollo (vocacional) es relativo, va más allá del hecho de relacionarse con la elección de un trabajo. Se ajusta a la personalidad de cada quien, con los procesos de socialización que las personas desempeñen en los diferentes ambientes en lo que se desenvuelven, situaciones a las que se enfrentan diariamente, así como también con las actitudes que manifieste y la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

En esta misma línea, es importante mencionar que lo factores personales y ambientales también intervienen en el desarrollo vocacional de las personas, describe el transcurso del individuo por diferentes etapas vocacionales, las cuales, cada una de ellas se caracteriza por la presencia de conductas y actitudes distintas en las etapas anteriores. A partir de esto, según Súper, citado por Rivas (2003), “todos los pasos que un individuo da desde la preparación para ejercer un trabajo, hasta la finalización del rol laboral, da pautas a seguir sobre la diversidad de representación que una persona, de manera intencional o no, va formulando a lo largo de la vida”(p.204).

Con base a lo anterior, es preciso rescatar que el desarrollo vocacional no se constituye un hecho aislado, por el contrario, está condicionado a partir del desarrollo de otras áreas de la vida del ser humano (de manera directa o indirecta). En palabras de Erick Erickson, citado por Papalia (2005), "tiene que ver con el surgimiento del yo y la búsqueda de la identidad, así como las relaciones individuales con los demás". (p.448). En este proceso de búsqueda de identidad, para conocer quien se es, y cómo y de qué forma se puede "encajar" en la sociedad, las personas experimentan crisis emocionales debido al momento en el que se encuentran para tomar sus propias decisiones, y para ello, en algunos casos, acuden a las personas de su entorno (familia, amigos (as)) en busca de ayuda, pues de acuerdo a Erickson (citado en Papalia, 2005), elegir una carrera u oficio es una tarea principal que se experimenta en la vida.

Etapa de exploración

De acuerdo con Pereira (2012) en la etapa de exploración del desarrollo vocacional "[…] se toman en cuenta las necesidades, los intereses, las capacidades, los valores y las oportunidades. Se explora el mundo del trabajo y las opciones educativas. Se hacen elecciones tentativas y se entra en el mercado laboral o se continúa la preparación profesional" (p.12). Es decir, en esta etapa se toman en cuenta aspectos de vital transcendencia en las personas, que van guiando el "camino" de exploración, por lo que al nombrarse de esta manera (exploración) no genera limitaciones en las personas, ya que dispone de total libertad para crear conexiones con el mundo interno y externo.

Esta libertad de exploración permite que las personas, al elegir una carrera u ocupación, se conviertan en el producto del análisis de la información que estas tienen sobre sí mismas y del contexto en que se desenvuelven. Esta interiorización implica una escogencia entre varias alternativas educativas y laborales, lo que a su vez, también estimula la exploración cuando se encuentran en esta etapa (Ureña y Parrales, 2015).

Lo anterior es importante porque reafirma el proceso que hay que seguir para la toma de decisión vocacional, que, dicho de otro modo, es la fase final que demuestra la continua exploración desde el conocimiento de sí mismo o misma, conocimiento del medio y posteriormente, la toma de decisiones.

En esta misma línea, Ureña y Parrales (2015) mencionan que "[…] la exploración es un proceso que refleja un examen genuino y la experimentación de direcciones alternativas y creencias (p.5).". Es decir, al ser la exploración una etapa que responde a cuestionamientos como: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Qué puedo? ¿Qué debo? ¿Qué estudiar?, alude al compromiso como aquel grado de implicación que la persona asume y manifiesta al encontrarse en una continua búsqueda de alternativas que permita la exploración de su personalidad, intereses, habilidades, destrezas, entre otros. Además, de acuerdo a lo que menciona la autora anteriormente, este proceso podría ayudar a esclarecer las posibilidades y limitaciones que las personas, a partir del conocimiento de sí mismo y del medio, tengan en dicha etapa mediante la búsqueda de alternativas y las tareas evolutivas.

Tareas evolutivas

Pereira (2012) citando a Super (1985) menciona que las tareas evolutivas son aquellas conductas y/o comportamientos que la sociedad espera que una persona con determinada edad cumpla y/o lleve a cabo. Además, este mismo autor hace referencia a las tareas evolutivas de la etapa de exploración, las cuales son:

- Elegir una preferencia vocacional
- Desarrollar el autoconcepto ajustado a la realidad
- Analizar nuevas oportunidades vocacionales (p.13)

Estas tres tareas evolutivas de acuerdo con Súper, pertenecen a la etapa de exploración, si bien, aunque no solo están explicitas con una relación directa al conocimiento de sí mismo, existe una relación intrínseca con el conocimiento del medio, ya que la elección a nivel vocacional que deben realizar las personas, se fundamenta en ese conocimiento (interno-externo) que deben tener para elegir una opción vocacional-ocupacional.

En este proceso de conocimiento de sí mismo y conocimiento del medio (para la toma de decisión vocacional-ocupacional), Quiles y Chá (2001-2002), hacen referencia a que generalmente se despliegan expectativas, inquietudes y necesidades en relación al futuro. Se analizan los emergentes en términos de demanda laboral. Se experimentan dudas, temores e interrogantes que

hacen referencia a ¿Qué hacer? ¿Qué ser? ¿Quién ser? ¿Cómo ser? ¿Cómo hacer? ¿Cómo poder llegar a ser? ¿Seré capaz de llegar a ser? ¿De qué modo? No obstante, estas mismas autoras (Quiles y Chá, 2001-2002) mencionan que además de este repertorio de preguntas propias de la situación de elección, la que más surge como demanda es: ¿Qué voy a hacer?, y es el momento en donde este cuestionamiento no solo hace referencia a lo vocacional desde un lugar de indecisión con preguntas como: "no sé qué seguir", "quiero descubrir mi vocación", "no sé bien para qué sirvo", entre otras, sino también entra en juego, pensamientos como: "creo que sé por cual carrera irme, pero, ¿tendrá salida laboral? "¿Con esa carrera en cuales espacios puedo trabajar? "Si no tengo opciones académicas, tengo que pensar en trabajar", entre otros pensamientos recurrentes respecto a qué hacer de la vida.

Con base en lo anterior, podría decirse que algunas personas cuando se encuentran llevando a cabo tareas evolutivas que se experimentan en la etapa de exploración según Súper, se presenta un desplazamiento de lo vocacional a lo ocupacional, cuestión que según Quiles y Chá (2001-2002) "no aparecía con tanta frecuencia años atrás" (p.5), ya que existen factores que influyen en determinadas decisiones para que las personas no alarguen las fantasías y deseos de continuar estudiando.

Inteligencia emocional

Los pioneros del término inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1997, p.35) mencionan que es "[…] la habilidad de: percibir con exactitud, comprender, y expresar emociones; de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional"**.** Es decir, la inteligencia emocional se visualiza como la capacidad de conocimiento de sí misma que tiene una persona para reconocer e identificar los sentimientos y/o emociones propias y de las demás personas, donde a su vez el experimentar e identificar una emoción permitirá con mayor facilidad generar pensamientos que además de promover el desarrollo intelectual en los individuos, dará apertura al crecimiento emocional de los mismos y mismas.

Morillo (2012) citando a Salovey y Mayer (1990) menciona que la inteligencia emocional es "aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones" (p.10). La cita anterior denota la importancia de conocer que la inteligencia emocional además de ser una habilidad que apunta a entender y comprender las emociones, se direcciona bajo la necesidad de que exista la congruencia entre pensamiento-conducta, asimismo la importancia de discriminar entre las emociones, es decir, de otra manera "[…] una persona emocionalmente inteligente es aquella que posee la capacidad de reconocer las propias emociones y saber manejarlas, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar de los demás y crear relaciones sociales" (Salovey y Mayer, 1990 citado en Blázquez y Moreno, 2008, p. 484). Esto último que mencionan Blázquez y Moreno (2008), brinda la importancia necesaria a la empatía, por cuanto esta también juega un papel importante al hablar de inteligencia emocional, ya que "saber ponerse en el lugar de las demás personas" favorecerá la comprensión emocional que se requiere para el establecimiento y enriquecimiento de las relaciones interpersonales, contribuyendo así con el bienestar personal-social.

La inteligencia emocional también se conceptualiza multifactorialmente, pues debido a la transversalización que ésta permite tener en las dimensiones del ser humano (cognitivo-emotivo-conductual), abarca un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no necesariamente cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Bar-On, 1997). Este conjunto de capacidades emocionales que se desarrollen en la persona, podrían ayudarle a enfrentar de forma adecuada, el entorno y/o presiones del medio en el que se desenvuelve, puesto que partiendo de lo que menciona Goleman (1995) "[…] en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción, […] todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar […]" (p.26), es por ello que partiendo de las dimensiones del ser humano, las personas sienten según piensan, y la conducta es una expresión de ese sentimiento.

Por otro lado, es necesario hacer mención que Lizeretti (2011), hace referencia a la inteligencia emocional como una escala que mide tres factores: *atención emocional* que se refiere al grado con el que las personas creen prestar atención a sus emociones. *Claridad con la que se perciben los estados emocionales* y finalmente *reparación emocional*, que hace énfasis en la

capacidad de los individuos para interrumpir, conscientemente, los estados de ánimo negativos y sustituirlos por otros positivos con el propósito de generar una salud mental adecuada y por ende, bienestar integral. Es por ello que "[…] la educación emocional así como el desarrollo de las habilidades sociales implicadas en ella se plantean como herramienta de gran importancia y utilidad para el desarrollo y el éxito en la vida de las personas" (Morillo, 2012, p.5). Claro está, la educación emocional es una manera formativa para desarrollar la inteligencia emocional como una herramienta que transversaliza las habilidades para la vida, que además de beneficiar su individualidad, la interacción con el medio se ve permeada.

Borges del Rosal et al. (2013) haciendo referencia a Mayer y Salovey (1997) proponen un modelo jerárquico, conocido como el Four Branches Model (Modelo de Cuatro Ramas), compuesto por cuatro habilidades que se desprenden de la inteligencia emocional, las cuales son: a) percibir y valorar con exactitud la emoción, b) acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, c) comprender la emoción y el conocimiento emocional y d) regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

Los autores afirman que estas cuatro habilidades o ramas están ordenadas, dándose una progresión creciente en su adquisición, pues el enfoque de habilidad, visto desde la inteligencia emocional, al poder adquirirse, permite ser aprendido y enseñado, permitiendo también su aplicación en el ámbito educativo con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas. (Borges del Rosal et al., 2013 citando a Mayer, Salovey y Caruso, 2004)

En esta misma línea, Fernández y Extremera (2005) de acuerdo con el modelo de Salovey y Mayer, hacen una explicación breve acerca de las cuatro habilidades de la inteligencia emocional:

Percepción emocional

Es la percepción para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellas personas alrededor. Este tipo de habilidad implica prestar atención y "decodificar" con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Además, conlleva en complejidad mayor, que la persona que logre desarrollar esta habilidad, tenga

la capacidad para "discriminar las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas" de las personas que le rodean con frecuencia (p.69).

Facilitación o asimilación emocional

Este tipo de asimilación implica tener la habilidad para tomar en cuenta los sentimientos cuando se razona (o piensa), o bien, en la resolución de los problemas. Es decir, se enfoca específicamente en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados de ánimo, a nivel afectivo, colaboran en el proceso de toma de decisiones.

> También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo […]. Por ejemplo, algunos alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado anímico positivo, otros en cambio de un estado de tensión que les permite memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explican el fenómeno de que algunos alumnos no estudien para los exámenes hasta el último momento (dos o tres días antes), que es cuando el estado de tensión de la situación les ayuda a centrarse en la tarea (pp.69-70).

Comprensión emocional

Implica la habilidad que tiene una persona para comprender sus emociones, de manera que puede etiquetarlas y a su vez, "reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos" (p.70). Es importante insinuar que esta tercera habilidad según el modelo de Salovey y Mayer (1990), se desarrolla al realizar ejercicios de "retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones" (p.70). Esta retrospectiva facilita la comprensión y el reconocimiento de las transiciones de unos estados emocionales a otros, por ejemplo, "la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida" (p.70). En esta misma línea, podría decirse que la comprensión emocional además de encargarse de las transiciones de estados emocionales, supone conocer cómo se relacionan las emociones, por

ejemplo, “los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia a alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona” (p.70).

Competencia: regulación emocional

Esta cuarta habilidad, según Salovey y Mayer (1990), citado en (Fernández y Extremera, 2005), es la más compleja de la inteligencia emocional, pues la persona tiene que desarrollar la capacidad para estar abierta a los sentimientos, tanto positivos como negativos, moderando las emociones negativas y engrandeciendo las positivas. La regulación emocional, de acuerdo con estos autores, permitiría alcanzar los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, “la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (p.71).

Partiendo de lo anterior, la regulación emocional permite desarrollar la habilidad para distanciarse de una emoción dependiendo de la necesidad de la situación que experimente una persona según el contexto, pues el control de las emociones permite así, mitigar las (emociones) negativas y potenciar las positivas, sin reprimir ni exagerar la información que se transmite, claro está, esta capacidad supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, desarrollando estrategias de afrontamiento que permitan la autogeneración de emociones positivas.

Por otra parte, a raíz de todo lo anterior, es necesario hacer referencia a la emoción como tal, primordialmente porque partiendo del modelo de Savoley y Mayer (1997) citado en Trigoso (2013), las emociones surgen cuando un estímulo es evaluado en términos de bienestar o daño para la persona y el medio que le rodea. En otras palabras, “las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas” (Mayer, Salovey y Caurso, 2004ª citado en Trigoso, 2013, p.49). Es decir, las emociones están generadas por las interpretaciones que se hacen de los hechos, lo que se piensa sobre lo que ocurre determina aquello que se siente.

En esta misma línea, para ir comprendiendo el objetivo de esta investigación, es preciso hacer énfasis al concepto de competencia, el cual, según Tobón, Pimienta y García (2010), las competencias:

> No son un concepto abstracto, se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Existen como tales desde el surgimiento del ser humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico. (p.vii).

En otras palabras, las competencias son las capacidades que desarrollan las personas en la resolución de los conflictos para subsistir a nivel personal-social. Estas capacidades se ven permeadas de conocimientos, habilidades, pensamientos y valores, que de manera integral, han sido manifiestos en las diversas interacciones que tienen las personas en el ámbito personal, social y laboral, donde a su vez, han sido obtenidos mediante procesos de aprendizaje.

Competencia emocional

Cuando se habla de competencia emocional hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social (Bisquerra, 2003). Como bien menciona este autor, la competencia emocional es la capacidad que tiene una persona para conocer, comprender y expresar sus propias emociones, de manera que se genere un bienestar integral, y así mismo procesos emocionales que permitan un equilibrio emocional.

Bisquerra (2009) afirma que “las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida” (p.147). Claro está, la vida del ser humano, a lo largo de sus etapas del desarrollo, se encuentra permeada por múltiples retos y cambios, los cuáles pueden provocar estrés, y ante este último las

competencias emocionales son habilidades esenciales para los procesos de adaptación y afrontamiento.

Habilidades de la competencia emocional

Después de haber expuesto el concepto de competencia emocional, es importante retomar que dentro de este tema, se da la existencia de habilidades que la componen; Saarni (1999) desarrolla un listado de destrezas de la competencia emocional, las cuales son:

- Conciencia del propio estado emocional, incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- Habilidad para discernir las habilidades de las demás personas, con bases claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales que relacionan la emoción con roles sociales.
- Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de las demás personas.
- Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en la persona misma, como en las demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otras personas, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo (a).
- Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: el grado de inmediatez emocional y el grado de reciprocidad en la relación.

- Capacidad de autoeficacia emocional, la persona se ve así misma que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, el individuo vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales (pp.46-59).

Partiendo de lo anterior, en general, las habilidades de la competencia emocional dan inicio en el autoconocimiento que las personas deben hacerse a sí mismas (emocionalmente hablando) para que posteriormente puedan afrontar y regular de forma adecuada sus emociones, ante situaciones adversas que la vida presente. Luego, es necesario que desarrollen la capacidad de comprensión y entendimiento de las emociones que se presentan en las otras personas, para ello a continuación se desarrolla, de manera característica, la competencia de conciencia emocional y de regulación emocional.

Competencia: Conciencia emocional.

Corresponde a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de las demás personas, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2003). Este tipo de competencia que describe Bisquerra, se relaciona ampliamente con el autoconocimiento que debe desarrollar una persona, pues es a partir de este reconocimiento de sí misma que se comprenderá de mejor manera que las emociones y las acciones están íntimamente relacionadas, pues las primeras afectan las segundas.

Para entender con mayor precisión esta competencia, es necesario hacer mención de las microcompetencias que desarrolla este mismo autor (Bisquerra, 2003):

Microcompetencias

- Toma de conciencia de las propias emociones*:* es la capacidad que tiene una persona para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Este tipo de microcompetencia reconoce la incapacidad que tiene una persona para tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

- Dar nombre a las emociones*:* consiste en la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones. Es decir, es la capacidad que tiene una persona para nombrar la emoción que se encuentra experimentando de acuerdo al ambiente y/o contexto que se desenvuelve.
- Comprensión de las emociones de las demás personas: capacidad para recibir con precisión las emociones y perspectivas de las demás personas y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Como bien se menciona, esta microcompetencia hace alusión a la empatía que desarrolla una persona al reconocer qué emoción está experimentando el (la) otro (a), y además, percibe y comprende la situación que generó dicha emoción.

Competencia: Autorregulación emocional.

Fernández y Extremera (2005) desde el modelo de Mayer y Salovey, como se mencionó anteriormente, la regulación emocional es la habilidad más confusa de la inteligencia emocional, ya que esta dimensión incluye la capacidad para estar abierto (a) a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Es decir, "abarca el manejo del mundo intrapersonal y el mundo interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de las demás personas, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto sentimientos propios como los de los (as) demás" (p.71).

Según Bisquerra (s.f) la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc (párr.1). Es decir, la regulación emocional ayuda al individuo a manejar sus estados emocionales, utilizando estrategias de afrontamiento que le permiten modular la intensidad de las mismas.

De acuerdo con este mismo autor (Bisquerra, 2003) la regulación emocional es la capacidad para controlar la conducta derivada de un estado emocional negativo. Se trata de

controlar los pensamientos irracionales y los comportamientos impulsivos, potenciando la autodirección interna. Algunos componentes importantes de esta habilidad de autorregulación son: la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo y el desarrollo de la empatía. (p.5). Es decir, la regulación emocional implica prevenir una emoción, incrementar su frecuencia o intensidad, mantener, fomentar, inhibir o atenuar la activación emocional y expresar una emoción diferente a la provocada noción que se encuentra en marcado contraste con la visión occidental tradicional, que ha hecho énfasis en la inhibición, especialmente de las emociones consideradas negativas (Campos, Mumme, Kermoain y Campos 1994; Thompson, 1994 citados por Rendon, 2007, p. 353).

De acuerdo con lo anterior, la regulación emocional hace referencia a la intención y capacidad de modificar los componentes de la experiencia emocional (experiencia subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal y no verbal, así como a las conductas manifiestas) respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad (Company, Oberst y Sánchez (2012) citando a Thompson (1994)).

Bisquerra y Pérez (2007) conceptualizan la regulación emocional como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, así como también consideran relevante indicar que dentro de esta competencia emocional, se da la existencia de una serie de microcompetencias.

Microcompetencias

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.
- Regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo).

- Tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión).
- Perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. (p. 71)

En esta misma línea, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) plantean que la regulación emocional es un procesamiento emocional de mayor complejidad que abarca la capacidad que tiene una persona para estar abierta a las emociones independientemente si son positivas o negativas. Además, estos autores mencionan que al desarrollar esta competencia, por ende se da paso a la habilidad para manejar las emociones en la persona misma y en las demás, moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.

Lo anteriormente expuesto, permite visualizar cómo la competencia de regulación emocional posibilita en las personas poder canalizar de manera efectiva las emociones negativas que podrían ser producto del estrés que se genera en la etapa de exploración del desarrollo vocacional (como propósito del estudio).

Enfoque de género

El género corresponde al "[…] conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas" (De Barbieri, 1992, p.114). La diferencia sexual es quien indica las normas a seguir por hombres y mujeres, los comportamientos que deben asumir

en el entramado social, así como también los valores que deben ser adoptados e interiorizados por las personas de acuerdo a su sexo, en el momento en que nacen.

Según Valdés y Fernández (2006), el concepto de género alude a aquella construcción social y cultural (simbólica) de la diferencia biológica que hacen las sociedades. Es decir, implica un sistema de significación y acción que va mucho más allá del cuerpo, pues el género constituye una de las formas de diferenciación y estratificación que las sociedades han cimentado. Al ser construidas socialmente, éstas se modifican, cambian y se transforman. A su vez, las construcciones culturales de género están ligadas a las construcciones que cada cultura hace de las nociones de sujeto, persona y autonomía.

Debido a lo anterior Arcos et al. (2007) citado en Vargas (2012) menciona que "el género es una categoría transversal de relación social y política que opera en múltiples niveles y que afecta cotidianamente las interacciones y comportamientos sociales" (p.709)**.** Es por ello que el enfoque o perspectiva de género permite comprender que los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por lo tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera (rol reproductivo) (INMUJERES, 2004), más relacionado a un rol de "cuido".

En la actualidad, hombres y mujeres se ven condicionados desde la construcción social y cultural que han adoptado a partir del sistema sexo-género, como consecuencia a esto, la escogencia de carreras y/u ocupaciones, se ven altamente influidas por los factores de socialización en los que han sido enseñados y enseñadas; y que a su vez, determinan las diferencias entre los niños y las niñas desde su nacimiento. No obstante, de acuerdo a Murillo (2012), estas diferencias de sexo también rigen la enseñanza y adopción de la educación emocional que reciben desde la niñez por parte de las personas adultas como legitimación de los roles y estereotipos de género.

De acuerdo con Fernández, et al. (2008), con el pasar del tiempo el enfoque de género ha permitido analizar las consecuencias, en varios ámbitos de la vida social, de nacer hombres o mujeres, particularmente señala el área emocional ya que "[…] diversos estudios muestran los distintos mundos emocionales en los que crecen las niñas y los niños, resaltando las diferencias sexuales en la socialización e instrucción emocional" (Fernández, P., et al., 2008, p.458). Esto afirma una vez más que la perspectiva de género además de identificar que la sociedad se alimenta de las diferencias de género, hombres y mujeres construyen de forma diferenciada la educación emocional, es por ello que quizá, las competencias de la inteligencia emocional que se mencionan en este estudio, se encuentran poco desarrolladas o abordadas en los espacios socializadores en los que los géneros se desenvuelven.

Por otro lado, el enfoque de género también ha permitido analizar las relaciones sociales de mujeres y hombres desde una nueva perspectiva llamada *interseccionalidad.* Según Viveros (2016), los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos relevantes: en primer lugar, "la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la "blanquitud"" (p.8). A partir de lo anterior, podría decirse, que tanto las mujeres con tez blanca y con estabilidad económica como las mujeres pobres y negras producidas por las relaciones de género, raza y clase; la dificultad para asumirlo de esta manera reside en que las primeras, al gozar de privilegios de clase y "color" de piel, no perciben ni experimentan las relaciones imbricadas de clase, "raza" y sexo que las producen, mientras que las segundas sí lo hacen.

Para Viveros (2016), esta perspectiva ha servido para desafiar el modelo hegemónico de "La Mujer" universal, y para comprender las experiencias de las mujeres pobres y "racializadas" como producto de la intersección dinámica entre el sexo/género, la clase y la raza en contextos de dominación construidos históricamente. Dicho de otro modo, de acuerdo a Kergoat (2009) citado en Viveros (2016), el término "intersección" "supone la existencia de grupos que estarían en la intersección del sexismo, el racismo y el clasismo, y no permite pensar una relación de dominación cambiante e histórica" (p.8). Es decir, este tipo de análisis ofrece nuevas perspectivas que, si bien es cierto, se desaprovechan cuando se limita su uso a un enfoque

jurídico y formalista de la dominación cruzada y las relaciones en la línea del –género, la raza y la clase- como sectores de intervención social. Su implementación ha sido útil para superar la conceptualización de las desigualdades sociorraciales como fruto de la convergencia, fusión o adición de diferentes criterios de discriminación de las mujeres (Dorlin, 2008 citado en Viveros, 2016).

Roles y estereotipos de género

Los estereotipos de género continúan vigentes gracias a que las mujeres y los hombres mantienen latentes los atributos asignados a cada sexo. Como bien se sabe, la cultura, las instituciones, la sociedad y la familia, son promotores de ideas y patrones de conducta, y son las mujeres y los hombres quienes participan en esos ámbitos, y a su vez, quienes se encargan de darles significado (INMUJERES, 2004).

Dicho de otro modo, "[…] los estereotipos son concepciones preconcebidas acerca de cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres" (Delgado et al., 1998, p.20). Los estereotipos de género de manera inconsciente, buscan determinar el destino de hombres y mujeres, es por ello que en el espacio privado (casa) mayormente se observa la presencia de las últimas, por el contrario en el ámbito público, los hombres tienden de manera automática, a pensar que es una transición más que forma parte de la vida de ellos. Esta diferencia de perspectiva surge a raíz de que a lo largo de la historia, la diferencia sexual ha venido siendo la causa de las desigualdades. Esta diferencia ha legitimado comportamientos y actitudes en una o en otra categoría (hombre-mujer). Las profesiones y ocupaciones se han visto marcadas por los estereotipos de género, lo que se podría decir de otra forma: "carreras y ocupaciones feminizadas y masculinizadas", es por ello que surge la importancia de conocer, entender, comprender y sensibilizarse ante las repercusiones que los estereotipos de género pueden generar en la sociedad, pues las personas son seres inherentes que aprenden de manera inconsciente a ser seres sociales y como tales reproducen lo aprendido al relacionarse con las demás personas.

De acuerdo con Lagarde (1992) mujeres y hombres han sido siempre sexualmente diferentes. En un proceso complejo y largo se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para

cada sexo, y por la especialización y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino. "Hoy todas las sociedades están estratificadas en géneros y casi todas, además, en clases y otras categorías sociales" (pp.60-61).

Esta conciencia de la sexualidad es la que conecta a cada persona con el mundo y permite que hombres y mujeres interioricen procesos de identificación que se establecen a partir de los valores y normas que la sociedad ha señalado con el pasar de los tiempos acerca de los roles de género. Si bien es cierto, es importante señalar que a través del tiempo, se considera que los estereotipos fueron tomando forma a partir de la diferencia sexual, de la identidad y los roles, ya que desde inicios de la historia se le asignó a hombres y mujeres atributos que evidenciaran y marcaran con fuerza la diferencia que existía entre ambos, y a su vez, instaurar una única forma de ser hombres y mujeres a partir de la transmisión y recepción de la "comunicación en masas". No obstante, esta adquisición inconsciente ha venido tomando fuerza en la construcción de barreras de resistencia al cambio, pues la homogenización de estereotipos busca crear generalizaciones dentro de la convivencia en sociedad, sin tener en cuenta la diversidad desde la especificidad y particularidad de cada persona.

Debido a lo anterior, en relación a la expresión emocional, Elaine Scharfe (2000) citado por Fernández, et al. (2008), encontró cómo la expresividad maternal y el género en la niñez estaban asociadas con diferencias individuales en la expresividad de esta y cómo estas diferencias eran estables en el tiempo.

La personalidad, la forma de pensar, sentir y actuar de hombres y mujeres es producto del colectivo social, y como consecuencia la toma de decisiones desde una perspectiva vocacional-ocupacional se ve permeada por la interiorización que la sociedad ha construido en ella y en él. No obstante, los roles y estereotipos de género no solo legitiman las profesiones y ocupaciones que eligen las personas, sino que también acentúan los tipos de discriminación que se palpan en la actualidad entre las mismas mujeres y los hombres, por ejemplo, el estereotipo femenino, en su mayoría, suele estar compuesto por creencias tales como: las mujeres son emocionales, cariñosas, altruistas, dependientes, entre otros; y el estereotipo masculino: los hombres son duros, agresivos,

competitivos, independientes, proveedores, entre otros. Empero, estas características en su generalidad, tampoco corresponden necesariamente con la realidad, sino que se trata de una percepción cargada de generalizaciones que a la postre, como consecuencia, generan discriminación contra quienes no cumplen con la normativa social. De esta manera, los estereotipos de género mantienen y favorecen las relaciones de poder a través de la justificación y legitimación de actitudes discriminatorias y sexistas hacia las mujeres, y en algunas ocasiones, hacia los hombres que no cumplen con los estereotipos de género masculinos que han sido alimentados con el pasar de los tiempos.

De este modo, una vez desarrollado los conceptos atinentes a esta investigación, se pretende analizar de qué manera se relaciona la etapa de exploración del desarrollo vocacional con las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) desde un enfoque de género, partiendo de que en esta etapa, la persona, independientemente si es hombre o mujer, se encuentra en la exploración total de intereses, habilidades, destrezas, entre otras, no obstante, teniendo presente que en cada situación que el ser humano experimente, de acuerdo al proceso de socialización que ha sido inmerso, se van a hacer manifiestas diversas emociones por lo que es necesario la identificación y manejo de estas, facilitando un proceso de racionalización que permita en la persona, la elección de conductas de afrontamiento más aptas para los eventos estresores en esta etapa, siendo a su vez, un proceso donde el individuo de forma inteligente, aprovecha el contenido energético de las emociones para hacerle frente a las diversas circunstancias, en favor de su beneficio personal.

El manejo voluntario de las emociones, sin ser reprimidas o exageradas de acuerdo con la construcción social y cultural del ser hombre o mujer, es una oportunidad en que las personas afrontan, de manera adecuada, las demandas tanto internas como externas, que se presentan en la etapa de exploración del desarrollo vocacional, así como el mejoramiento de cada una de las áreas que componen la integralidad en los individuos de forma interrelacionada. Este manejo adecuado de las emociones, según Mosteiro (sf), ayudará a revisar de manera más consciente los procesos de orientación para la igualdad entre los sexos y adoptar medidas adecuadas para desarrollar espacios de atención (escolar y profesional) en los que las mujeres realicen elecciones no

tradicionales y puedan cualificar en empleos mucho más diversificados, y de esta manera no reforzar los estereotipos de género en la elección de estudios y/o profesiones.

En esta misma línea, Eccles (1986) mencionado en Mosteiro (sf), considera que los estereotipos de género, de una u otra forma, influyen en la elección de cursos a nivel académico, en la elección de carrera y/o profesiones, además de las expectativas de éxito que hombres y mujeres tienen. Según este autor (Eccles, 1986), actualmente se ha producido una incorporación masiva de las mujeres a los estudios universitarios, sin embargo, todavía persisten actitudes y comportamientos sexistas que restringen las oportunidades de las mujeres en cuanto a la formación y profesionalización, que se manifiesta fundamentalmente en las opciones profesionales que éstas realizan. Debido a esto se considera necesario lograr una mayor y real presencia de las mujeres en todas las áreas de estudios y profesiones, de manera que éstas puedan incidir en el ámbito educativo, social y laboral. Para lograr esto se requieren procesos de sensibilización en los que se visualice la incorporación de las mujeres desde el sistema educativo hasta el mundo laboral, así como en los propios lugares de trabajos se debe intervenir con el objetivo de compensar y eliminar las diferencias entre los géneros que aún en la actualidad persisten.

Para Borja y Fortuny (1991) mitigar los roles y estereotipos de género en el sistema educativo, conllevará ajustar dichos procesos (educativos) a las exigencias del principio de igualdad, atendiendo especialmente a la necesidad de:

- Contrarrestar las influencias recibidas respecto a los estereotipos de sexo/género.
- Evitar la formación de esquemas mentales que permitan atribuciones, capacidades, responsabilidades y oportunidades distintas según el sexo.
- Conseguir que el estudiantado se forme una autoimagen positiva, basada en sus capacidades y personalidad real, y no limitada por razones de género ni de cualquier otro tipo.
- Estimular la participación en actividades tradicionalmente asignadas al otro sexo.
- Presentar los valores personales y sociales de modo que sean percibidos y asumidos como positivos o negativos por sí mismos, no con referencia al género o a lo socialmente establecido y primado (p.386).

Partiendo de lo anterior, es importante rescatar que, realizar estos ajustes (de sensibilización) en el sistema educativo, como consecuencia, se reflejará en el carácter multidimensional de la conducta vocacional que manifiesten hombres y mujeres en el proceso de toma de decisiones vocacionales, además de reducir el impacto en los factores que condicionan dichas elecciones, ya que para Mosteiro (sf), en la actualidad, todavía se observan grandes diferencias asociadas al género, específicamente en la elección de estudios. Por ejemplo, las mujeres, en su gran mayoría continúan eligiendo estudios considerados típicamente femeninos (psicología, enfermería, ciencias de la educación), mientras que los hombres cursan estudios considerados tradicionalmente masculinos (enseñanzas técnicas, físicas, ciencias exactas, entre otros), como resultado de un conjunto de condicionantes sociales, así como de esfuerzos, intereses y expectativas personales que confluyen a lo largo de un proceso que se desarrolla en el tiempo y en los lugares en que transcurre la vida de quienes realizan dichas elecciones vocacionales.

Estas elecciones (vocacionales) forman parte de la respuesta a los procesos de socialización que experimentan hombres y mujeres. Para Berger y Luckman (2004) citados en Guerrero (2013), la socialización es un proceso de interiorización de la realidad socialmente construida. Es decir, el proceso a través del cual las personas internalizan concepciones, reglas, mandatos, normas, valores entre muchas otras, con el fin de asumir el rol de género acorde al sexo asignado. Para ello, utiliza varias instituciones que legitiman su discurso: familia, centros educativos, centros formativos, expresiones religiosas, medios de comunicación, legislación, entre otros.

Es así como a partir de estas diferencias (entre mujeres y hombres) que han sido producto de los procesos de socialización, marcan “pequeños” y cotidianos ejercicios del poder, comportamientos “suaves” o de “bajísima intensidad” para con las mujeres. En otras palabras, comportamientos sutiles, reiterativos y casi invisibles que los hombres ejecutan en la vida cotidiana, quizá no tanto para sojuzgar sino para oponerse al cambio femenino. Estos comportamientos (desde una óptica de poder) en la dinámica relacional de mujeres y hombres lleva a Bonino (2004) citado en Gurrero (2013), a mencionar las formas de manifestación de los micromachismos, los cuales se dividen en cuatro tipos:

1. *Micromachismos coercitivos (o directos)*: En donde, el hombre utiliza la fuerza moral, psíquica, económica o de la propia personalidad, para intentar doblegar y hacer sentid a la mujer sin la razón de su parte. Provocan un acrecentado sentimiento de derrota posterior al comprobar la pérdida, ineficacia o falta de fuerza y capacidad para defender las propias decisiones o razones. Todo ello, suele promover inhibición, desconfianza, en sí misma y disminución de la autoestima, lo que genera más desbalance de poder.
2. *Micromachismos encubiertos (de control oculto o indirecto): no* se realiza la fuerza, pero si el afecto, que logra invisibilizar su intención, por lo cual, sus efectos se sienten tiempo después (como mal humor, frialdad y enojo). Buscan disminuir el pensamiento y la acción eficaz de la mujer, llevándola a hacer lo que no quiere y conduciéndola en la dirección elegida por el varón. Además, provocan sentimientos de culpa, impotencia, confusión, entre otros, que favorecen el descenso de la autoestima y la autocredibilidad.
3. *Micromachismos de crisis:* que suelen utilizarse en momentos de desequilibrio en el estable desbalance de poder en las relaciones, como aumento del poder personal de la mujer por cambios en su vida, o la pérdida de poder masculino por razones físicas o laborales, por ello: al sentirse perjudicado, puede utilizar estas maniobras, o hacer uso de las encubiertas, aumentando su cantidad o intensidad, con el fin de restablecer el statu quo.
4. *Micromachismos utilitarios:* estos tratan de forzar la disponibilidad femenina aprovechándose de diversos aspectos "domésticos y cuidadores" del comportamiento femenino tradicional, para ello, se realizan especialmente en el ámbito de las responsabilidades domésticas. Estos son los micromachismos más naturalizados e invisibilizados por mujeres y hombres, y en lo cotidiano una de las fórmulas más eficaces de resistencia masculina al cambio (pp.15-16).

Con base a lo anterior, es importante aclarar que el nombre de "micro" no viene por el hecho de ser manifestaciones violentas más pequeñas o menos importantes, sino por causa de la naturalización social que tienen en sí mismas. Para Guerrero (2013), los micromachismos causan un efecto silencioso y sostenido en la autonomía e integralidad femenina, la cual, puede verse aún

más afectada a largo plazo. Algunos efectos negativos que tienen los micromachismos sobre las mujeres son: el sobreesfuerzo físico, agotamiento emocional, inhibición de poder personal, inhibición del pensamiento y acciones eficaces, malestar irritabilidad crónica, entre otros (Bonino, 2004 citado en Guerrero, 2013, p.16).

Bonino (2004) citado en Guerrero (2013), hace referencia a algunos efectos negativos que tienen los micromachismos sobre las mujeres: el sobreesfuerzo físico, agotamiento emocional, inhibición de poder personal, inhibición del pensamiento y acciones eficaces, malestar, irritabilidad crónica, entre otros.

Enfoque de orientación

Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC)

Se considera que la Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC) es el enfoque de Orientación que brinda sustento a este estudio, ya que desde la perspectiva Orientadora al ser humano es necesario abordarlo desde las tres dimensiones: a nivel cognitivo, emotivo y conductual, pues como bien menciona Naranjo (2004) “las personas sienten según piensan y la conducta es una expresión”(p.130), es decir, esta teoría brinda los insumos necesarios y acordes que facilitan el trabajo integral de los pensamientos, emociones y conductas de las personas, lo cual al trabajar la propuesta de investigación mediante la TREC, permitirá el bienestar de ambos géneros, de manera que en cuanto más apertura posean estos de sus propias emociones, se desarrolla en gran medida la capacidad de captar, entender y comprender las emociones que se manifiestan, teniendo presente la etapa del desarrollo en la que se encuentran y que además el ser humano actúa según piensa y siente, en lo que implícitamente se encuentran en juego ideas irracionales que obstaculizan el alcance de un desarrollo integral.

A partir de la habilidad que desarrollan hombres y mujeres para conocer sus emociones y las de las demás, tanto positivas como negativas, surge la destreza para lograr canalizarlas por diversos medios de expresión, identificando el camino y el momento más apropiado para la manifestación de estas (Bisquerra, 2011). Al conducir adecuadamente estas emociones, permite

que el ser humano, en momentos de frustración y desesperanza, tenga las herramientas necesarias para salir adelante aunque hayan experimentado vivencias negativas y difíciles (resiliencia).

Capítulo III

Marco Metodológico

En el presente capítulo se incluyen una serie de apartados que hacen referencia a la metodología utilizada en el proceso de investigación, los cuales servirán para dirigir y clarificar la investigación, con el fin de alcanzar los propósitos planteados en el primer capítulo de dicho estudio.

Paradigma

Para tener una mayor comprensión acerca del desarrollo de la presente investigación, es necesario, antes de indicar el posicionamiento, hacer énfasis en el concepto de paradigma, el cual es definido por Dobles, Zúñiga y García (1996), como: "una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos […] que incluye un cuerpo implícito de creencias teóricas y metodológicas entretejidas que permiten la selección, evaluación y crítica" (p.87). Es decir, el paradigma hace alusión a una forma de ver o concebir el proceso de un estudio, permitiendo guiarlo de manera ordenada y sistemática, observando la realidad presente en el fenómeno de estudio, de forma que ayude a comprender la temática que se investiga.

En este sentido, este trabajo investigativo se ha planteado desde un paradigma naturalista, en primera instancia porque se enfoca en un fundamento humanista y en segunda instancia, porque la finalidad de este en relación con el tema de estudio, es entender de manera integral, la realidad emocional que experimentan las personas jóvenes cuando se encuentran en la etapa de exploración del desarrollo vocacional.

De acuerdo con Bodgan y Taylor (1992), desde un paradigma naturalista, se permite analizar los datos "desde adentro", por lo que el estudio se orientará al proceso de manera que se visualice cómo se han hecho manifiestas las competencias emocionales de conciencia emocional y regulación emocional en jóvenes que se encuentran en la etapa de exploración del desarrollo vocacional desde una perspectiva holística y realidad dinámica. Este conocimiento del proceso será conocido mediante la observación y la interacción que se lleve a cabo con el fenómeno de

estudio. Cabe destacar que el paradigma naturalista facilitará el proceso de un accionar en donde la profundidad y el análisis van a representar un papel significativo en los resultados del estudio, es por ello que la comprensión de los sujetos de estudio, desde el desenvolvimiento en sus contextos, viene a formar parte de la libertad de interpretación a la que puede acudir la persona que investiga, claro está, partiendo de que este tipo de paradigma se comprende que los valores ejercen influencia sobre los resultados mismos.

Enfoque

Esta investigación será abordada desde un enfoque cualitativo, el cual contempla la premisa fundamental de la realidad contextual y subjetiva de la población estudiada, es decir, una visión "desde adentro" de la problemática. Como señala Mertens (2005) y Coleman y Unrau (2005), (citados por Hernández, et al., 2010) "el estudio se basa en un enfoque de investigación cualitativa, el cual es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente…" (p.530).

Dentro de esta misma línea, Hernández et al. (2010), refiriéndose a este enfoque, mencionan las siguientes características:

- Fundamentarse en un proceso inductivo (explora, describe y luego genera perspectivas teóricas).
- En los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso.
- El enfoque se basa en métodos de recolección de datos estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los (as) participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).
- El investigador utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos. (p. 8-9)

Con respecto a lo anterior, esta investigación se considera cualitativa debido a que este enfoque permite conocer la relación que existe entre la etapa del desarrollo vocacional y las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) desde un enfoque de género. Es decir, al realizar este estudio desde un enfoque cualitativo, permitirá la realización de un proceso sistemático de indagación que permite obtener información para la interpretación y comprensión de los hechos de una realidad concreta como la que se pretende indagar desde la correlación de ambas categorías.

Diseño

El diseño a utilizar en esta investigación es el fenomenológico, pues de acuerdo con Taylor y Bodgan (1996) la fenomenología está interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Es decir, este tipo de diseño permitirá comprender de forma holística el comportamiento de los y las jóvenes en relación a las competencias emocionales de conciencia emocional y regulación emocional en la etapa de exploración del desarrollo vocacional.

Mediante la fenomenología como diseño, el conocimiento y la comprensión será todo un proceso en el que se permitirá realizar el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos desde el cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Descripción del contexto

Las carreras técnicas que brinda la Fundación Hedwig y Robert Samuel cuentan con una duración de 19 meses, cuatro de ellos corresponden a la etapa de nivelación, en la cual cursan materias de comunicación (enfocada básicamente en español oral/pronunciación-escrito), matemáticas y desarrollo personal (sesiones colectivas de Orientación). Posterior a los cuatros meses iniciales, la población estudiantil entra a cursar propiamente la Especialidad seleccionada inicialmente, en donde sus horas mayormente se distribuyen en “teoría” y “taller”; el tiempo restante reciben tres lecciones de inglés, tres lecciones de computación y tres lecciones de desarrollo personal.

Estudios indican que la labor de la Fundación Samuel en Costa Rica, ha sido una de las luchas más constantes contra la pobreza en los últimos 29 años en el país. Fue fundada en Dusseldorf, Alemania, en 1932, con la finalidad de brindar capacitación técnica a jóvenes de escasos recursos económicos. Tiene centros de capacitación en Tailandia, India, Nicaragua y Costa Rica.

En Costa Rica se inició como Asociación en 1987, y como legado de esta etapa funcionan hoy dos albergues para niños y niñas en riesgo social en Pérez Zeledón. La Fundación inició su labor formativa de jóvenes en 1994, y en 1999 construyó su Centro de Capacitación, el cual funciona en Calle Blancos, San José. Han sido 18 años de mejoramiento continuo, pues las carreras se han incrementado, con la intención de que también las mujeres cuenten con una oportunidad para formarse. Además, dispone de programas acreditados por el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), se han fortalecido los programas con inglés, computación, y módulos de desarrollo personal que son abordados desde la disciplina de Orientación.

El objetivo del proceso en la actualidad, es ubicar a todas las personas graduadas en un puesto de trabajo con un salario digno mediante su bolsa de empleo.

En Costa Rica ingresan anualmente 125 jóvenes con becas completas, almuerzo gratuito, subsidio de transporte y ayuda para encontrar trabajo. Sólo un 20% no completa el programa, y de las personas graduadas, un 55% son contratadas por las empresas donde realizan su Práctica Empresarial y al término de 6 meses, un 90% logra emplearse. Este número se subdivide en técnicos de: asistente en administración, asistente en contabilidad, mecánica automotriz, y dos grupos de refrigeración y aire acondicionado industrial (A-B).

"*Trabajamos con los jóvenes que no pudieron permanecer exitosamente en el sistema educativo formal y estamos logrando resultados más que satisfactorios. La mayoría no terminó la secundaria y provienen de las comunidades más pobres y con más problemas sociales" (Wilber Pérez, Director Ejecutivo)*. Pues la población que principalmente atiende la Fundación es la que (en su mayoría) proviene de lugares con vulnerabilidad social (como: León XVIII, Alajuelita, la Carpio, Guararí de Heredia, Pavas, Desamparados (ciertas zonas), Limón, entre otras).

Participantes

Esta investigación se caracteriza por realizar el estudio en un grupo de jóvenes estudiantes de la especialidad de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial que imparte la Fundación Samuel. Actualmente en el grupo al que pertenecen las personas participantes (2 varones, 2 mujeres) se encuentran 20 varones y dos mujeres; las edades oscilan entre los 18 y 22 años de edad.

Tabla 1

Características de la población de estudio

Género	Número de participante de estudio	Edad	Escolaridad
Femenino	1	19	Noveno
Femenino	2	18	Sexto
Masculino	3	19	Noveno
Masculino	4	18	Sexto

Fuente**:** *elaboración propia*

Los datos observados anteriormente fueron recolectados por medio de una entrevista a profundidad (ver apéndice D), con el objetivo de obtener información básica de la población participante.

Dada la relevancia de la categoría sexo-género en este estudio, resulta importante contar con datos de hombres y mujeres (como participantes en esta investigación) como cantidad equitativa de géneros, para poder brindar respuesta a la pregunta de investigación. Así mismo, es importante mencionar que la información suministrada se obtuvo a modo de acercamiento y contacto con dicha población, es por ello que la selección de estas (os) participantes se hizo a partir del contacto previo como estudiantes del curso de Desarrollo Personal, además del compromiso y la anuencia de colaborar en el proceso de la investigación.

Temas de exploración

A continuación, se procede a presentar las categorías de análisis con las cuales se partió para la elaboración de instrumentos de recolección de información, con el objetivo de dar respuesta a los propósitos planteados. También, es preciso mencionar que además de las categorías de análisis es necesario abordar las subcategorías, así como también la forma de abordaje desde la perspectiva de la persona investigadora.

Tabla 2

Categorías de análisis

Temas de exploración	Abordaje del tema
Etapa de exploración del desarrollo vocacional Proceso de elección vocacional que se lleva a cabo mediante la etapa de exploración del desarrollo vocacional	Lo que se busca es tratar de comprender las características que la población joven presenta en esta etapa del desarrollo vocacional desde el conocimiento de sí mismo (a), conocimiento del medio y toma de decisiones. Partiendo del esfuerzo que se debe realizar para reflexionar acerca de los intereses, motivaciones, valores, aptitudes, oportunidades académicas y/o profesionales, además de los aspectos familiares y sociales que han influido en esta etapa (de exploración) para una toma de decisión autónoma y responsable basada en la adecuación de las características y expectativas personales.
Competencias de la inteligencia emocional	Tomando en cuenta que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes

Manifestación de las competencias de la inteligencia emocional: conciencia emocional y regulación emocional	contextos de interacción social (Bisquerra, 2003), se pretende describir las competencias de: conciencia emocional y regulación emocional que las y los participantes del estudio han presentado en la etapa de exploración vocacional, desde la capacidad que tiene una persona para identificar, comprender y canalizar las emociones adecuadamente en sí misma y en las demás personas.
Enfoque de género El enfoque de género como categoría de análisis para analizar o cuestionar el comportamiento de mujeres y hombres a nivel emocional cuando se encuentran vivenciando la etapa de exploración del desarrollo vocacional.	Se pretende utilizar el enfoque de género como categoría de análisis para comprender el papel que juegan los roles y los estereotipos de género a nivel social y cultural desde la vivencia de las competencias emocionales en la etapa de exploración del desarrollo vocacional que experimentan mujeres y hombres.

Fuente: *elaboración propia.*

Técnicas de recolección de información

Para efectos de esta investigación, se dispusieron diversos tipos de instrumentos que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación, tomando como guía las categorías de análisis (temas a explorar). En este sentido, en primer lugar, se elaboró un documento de consentimiento informado (ver apéndice A), con el cual las personas participantes del estudio han expresado voluntariamente su intención de formar parte de dicha investigación, así como también, tienen claridad del manejo que se le dará a la información.

Para el suministro de información se definieron tres instrumentos, los cuales son: observación no participante, grupo focal y entrevista en profundidad, los cuales fueron seleccionados por su afinidad con el tipo de investigación cualitativa, facilitando el proceso de triangulación al analizar los resultados obtenidos.

Observación no participante

Este tipo de observación es definida por Barrantes (1999) como: "…un proceso sistemático por el que una persona especialista recoge por sí misma la información, relacionado con ciertos problemas (p.202)". Es por ello que como bien menciona Ruiz e Ispizua (1989), la observación examina la realidad tal y como ocurre sin ningún tipo de interferencia, modificación o manipulación, es decir, "la observación prima la naturalidad sobre la claridad" (p.80), pues, dicho de otro modo, es una técnica interactiva, que explora el comportamiento y funcionamiento de una persona o grupos, desde su esencia.

Con respecto a esta investigación, este tipo de instrumento es de suma importancia, debido a que es a través del mismo que se obtendrá información que enriquezca el objetivo de este estudio. El ayudará a mostrar de qué manera se relacionan las categorías de la etapa de exploración del desarrollo vocacional con las competencias de la inteligencia emocional desde un enfoque de género, en personas adultas jóvenes en diversos espacios como: clases de aula, lapsos de recreación, y además cuando estén recibiendo sesiones colectivas del curso de Desarrollo Personal (ver apéndice B).

Grupo focal

De acuerdo a Barrantes (1999) la técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por la persona que investiga, discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto del estudio.

Según García y Rodríguez (2000), "… si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto, relaciones y

actores directamente involucrados en la temática en estudio" (p.183). Es por ello que se apoyan diciendo que el grupo focal como instrumento de investigación cualitativa, constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo.

Debido a lo anterior, el grupo focal (ver apéndice C) ayudaría a recaudar información acerca de cómo ha sido la vivencia de la etapa de exploración del desarrollo vocacional desde la utilización o no de las competencias emocionales en el desenvolvimiento personal-social, puesto que como bien mencionan estos mismos autores (García y Rodríguez, 2000) "la presencia de otras personas, consideradas como semejantes, puede provocar más fácilmente la «autoconfesión» y ofrece la oportunidad de estimular la generación de ideas y de observar la interacción entre los individuos…" (p.181).

Entrevista en profundidad

Para Taylor y Bodgan (1992), la entrevista en profundidad posee varias características, como la flexibilidad, su dinamismo, no son directivas, no son estructuradas, por el contrario, son abiertas, puesto que la conversación se da en términos de igualdad y se hace esencialmente en el establecimiento del rapport como punto de referencia para lograr la confiabilidad de los datos suministrados.

Además, estos autores mencionan que este tipo de entrevista consiste en reiterados encuentros cara a cara entre la persona que investiga y los (as) informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los (as) informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. "Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (p.1)

En esta misma línea, para Pedraz, Zarco, Ramasco, y Palmar (2014), el principal objetivo de la entrevista en profundidad, es obtener, mediante un encuentro parecido a una conversación,

información relevante que permita la comprensión del fenómeno elegido en relación con los objetivos de la investigación.

Debido a lo anterior, se utiliza este instrumento (ver apéndice D) para recabar información sobre experiencias de jóvenes con respecto a las vivencias de la etapa de exploración del desarrollo vocacional desde su relación con las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) de acuerdo a su género (femenino-masculino), en los contextos de desenvolvimiento (familiar-social-educativo).

De acuerdo con Ruiz e Ispizua (1989), la entrevista en profundidad "implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, persona entrevistadora y entrevistada, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente" (p.125)

Es importante mencionar que, una vez obtenida la información, se procede a explorar cada dato de acuerdo a los propósitos que rigen esta investigación, tomando las categorías como focos de estudio para cada instrumento y de esta manera dar respuesta a la pregunta problema, teniendo presente el contexto en el que fue suministrada la información y así lograr comprender la realidad de la población de estudio desde un análisis integral; para lo cual es necesario triangular la información obtenida a partir de la observación, el grupo focal, las entrevistas en profundidad, así como también utilizar la teoría como un elemento trascendental en este tipo de análisis (desde la vivencia de las personas participantes).

Capítulo IV

Análisis e interpretación de la información

Para dar inicio a este capítulo, es importante hacer énfasis, brevemente, en que el desarrollo vocacional es un aspecto trascendental en la evolución general de las personas, puesto que la elección vocacional está constituida por una serie de eventos que suceden durante la vida de una persona, así como también, esta elección sigue modelos generales que responden al periodo donde ésta se encuentra ubicada (la persona), y es a partir de ello que esta investigación se enfoca principalmente en una de las etapas del proceso del desarrollo vocacional: exploración.

En este proceso de toma de decisiones vocacionales, hombres y mujeres experimentan diversas emociones, que de una u otra forma, son producto de la construcción cultural de género que están ligadas a la cultura, expresándose a través de relaciones sociales, las cuales, según De Barbieri (1992), constituyen reglas, normas y prácticas, dando origen a un "sistema de sexo-género" (p.118). Esta construcción del concepto de género, ha generado la inquietud de analizar las acciones de vida cotidiana desde la experimentación de las emociones, a partir de las tareas evolutivas que experimentan hombres y mujeres cuando se encuentran en la etapa de exploración del desarrollo vocacional.

Es por ello que surge la necesidad de analizar ambos aspectos (etapa de explotación y competencias emocionales) desde el enfoque de género como categoría de análisis, para comprender que hombres y mujeres son marcados de forma diferenciada respecto a cómo ser, cómo y qué sentir, además de cómo actuar en sociedad, y para enriquecer esta investigación, se mencionan frases etnográficas que ayudan a comprender, de una manera más específica y clara, el objetivo de este estudio.

A continuación, se mencionan los propósitos bajo los cuales se dirige este estudio:

Propósito General:

Analizo la relación entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género en el estudiantado de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial (grupo B) de la Fundación Samuel.

Propósitos Específicos

- Caracterizo la etapa de exploración del desarrollo vocacional en los y las estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial.
- Describo las competencias emocionales de conciencia emocional y autorregulación emocional que posee el estudiantado de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial.
- Relaciono la etapa de exploración y las competencias emocionales desde un enfoque de género.

Los propósitos anteriores dan respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género en los y las estudiantes de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial? Es importante mencionar que para suministrar la información necesaria y realizar el debido análisis de resultados, se consideró relevante utilizar instrumentos como la observación no participante, el grupo focal y la entrevista en profundidad, los cuales ayudaron, en primera instancia, según Taylor y Bodgan (1992), a realizar un proceso de descubrimiento para comprender los datos recolectados, y posterior a esto, analizarlos e interpretarlos.

La utilización de esos instrumentos permitió explorar cada dato, tomando las categorías como focos de estudio de acuerdo a los propósitos que rigen este estudio, para, de esta manera, lograr entender y comprender la realidad de la población (de estudio) a través de la triangulación de los datos obtenidos a partir de los instrumentos que se mencionaron en el párrafo anterior, con la teoría, claramente desde la vivencia de las personas que son participantes en este estudio.

El diseño que se utilizó para realizar esta investigación fue el fenomenológico, puesto que ayudó a comprender la conducta humana, tomando en cuenta el comportamiento natural de los y las jóvenes (en su individualidad) que es manifestado en su propia realidad al interactuar subjetivamente con el entorno. Este tipo de diseño favorece la comprensión holística de las categorías de análisis desde la experimentación e interpretación del mundo social que la población de estudio hace al interactuar con el medio.

A continuación se muestra una simbología que se presentará a lo largo de este capítulo, con el objetivo de salvaguardar la identidad de las personas que participaron en este estudio. Cabe mencionar que como parte del propósito de esta investigación, la población (de estudio) consta de cuatro participantes (P), dos mujeres y dos varones, los cuales se denominarán de la siguiente manera:

- **P1:** Mujer.
- **P2:** Mujer.
- **P3:** Hombre.
- **P4:** Hombre.

En cuanto al propósito de caracterizar la etapa de exploración del desarrollo vocacional en la que se encuentra la población de estudio, se enfocó principalmente en conocer cómo ha sido la vivencia de esta, al tomar en cuenta que se caracteriza por una profunda introspección, confirmación y confrontación consigo mismo (a) desde la integración de aspectos relacionados con las habilidades, valores, análisis de oportunidades vocacionales, intereses, entre otros, para finalmente realizar la elección de una carrera.

Es importante señalar que a partir de los resultados que se obtuvo, los intereses (como aspecto transversal en la etapa de exploración) como parte de las inclinaciones o aficiones que sienten las personas por alguna actividad y un autoconcepto ajustado a la realidad, lograron determinar aquellas (actividades) que les hace sentir bien y que como consecuencia les generaría satisfacción una vez que se destaquen en ellas (Valdés, 2009). Como a continuación se refleja, es muy probable que estas inclinaciones lleven a las personas a repensar opciones que a la larga

facilitarían el proceso para elegir una preferencia vocacional y un claro ejemplo de ello es lo siguiente:

P1 (mujer): *"Nunca se me dificultó qué estudiar, siempre me llamó la atención la electricidad y por eso decidí entrar a Refri"* (sonríe).

P3 (hombre): *"Meca era buena opción (haciendo referencia a la carrera técnica de Mecánica), pero Refri (haciendo referencia a la carrera técnica de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial) es una opción laboral aún mejor; aunque antes de entrar a Samuel me llamó la atención Redes, pero solo quería sacar bachi…(suspira), luego me recomendaron Samuel, y aquí estoy profe"* (sonríe).

P2 (mujer): *"Sí se me dificultó elegir qué estudiar, al inicio me inclinaba por Admi (haciendo referencia la carrera técnica de Asistente en Administración), pero no cumplía los requisitos y por eso elegí Refri"* (haciendo énfasis en que para el técnico de Asistente en Administración se requiere como mínimo noveno año de secundaria).

P4 (hombre): *"Sabía que era bueno para cosas de electricidad, pero no sabía qué iba a ser de mi vida, hasta que me hablaron de Samuel"* (sonríe).

Partiendo de lo anterior, se observa que antes de hacer la elección vocacional algunas personas ya conocían de antemano qué llamaba más su atención o en lo que mayormente consideraban que eran habilidosas, reflejando así que el interés está presente cuando hay conciencia de una tendencia hacia algo, o dicho de otro modo, hacia un objeto. Lo que a su vez, podría decirse, facilitaría la toma de decisiones vocacionales. No obstante, los resultados también hicieron énfasis en quienes se inclinaron inicialmente a otra preferencia vocacional (P2, mujer), pero que por cuestiones del medio (requisitos) terminaron escogiendo un Técnico diferente. Esta elección puede deberse a que a nivel social las mujeres, en algunos casos, no tienen como primera opción vocacional la escogencia de carreras pertenecientes al área de la tecnología, ciencias exactas, o bien, carreras o profesiones que están mayormente relacionadas con elecciones

masculinas. Visto de otro modo como parte del análisis de nuevas oportunidades vocacionales que estuvieran ligadas con el autoconcepto como punto elemental dentro de la etapa de exploración.

Pereira (2012) citando a Super (1953), menciona que "el autoconcepto se forma a partir de las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo […] y tienen significado al ponerlas en relación con otros aspectos" (p.325). Es decir, no se llamaría autoconcepto si únicamente se ve relacionado con el individuo por sí solo, pues se cree que este se encuentra construido a partir de aspectos medioambientales, que *a priori*, conducen a una decisión vocacional; claro ejemplo de las personas participantes, las cuales además de que les gustaba el tema de la electricidad, algunas, habían constatado que eran habilidosas en esta área, y que además de ello el campo laboral les ofrecía mayores oportunidades de contratación.

Partiendo de lo anterior, podría decirse que los intereses como un aspecto transcendental de la etapa de exploración (del desarrollo vocacional), son indicadores eficaces para señalar el rumbo o dirección de la conducta vocacional a través de las tareas evolutivas que se experimentan en esta etapa; no obstante, también se puede observar que además de las inclinaciones que se tengan, el autoconcepto ajustado a la realidad (p2 y p3), por ejemplo, parte de este proceso lleva a las personas a analizar nuevas oportunidades vocacionales que a la postre le permitirán tomar una decisión vocacional y reflejo de ello es identificar por qué decidieron realizar el proceso de admisión en la Fundación:

P1 (mujer): *"…porque en Samuel ayudan a los jóvenes, les dan beca para que estudien".*

P2 (mujer): *"Para salir adelante profe, al inicio fue algo raro, pero luego vi qué ofrecía la Fundación y así salía de las cosas feas…"* (Pensativa).

P3 (hombre): *"Antes solo quería sacar bachi, pero luego me recomendaron Samuel, y la verdad el haber elegido Refri me va a ayudar porque es una buena opción laboral, y además porque me contaron que Samuel era un buen lugar para aprender bastante"* (sonríe).

P4 (hombre): *"Vi en el tele que Samuel iba a aceptar gente de nuevo, mi hermano estudió aquí y yo quería estudiar lo mismo, porque antes no era nadie, pasaba todo el día de vago"* (sonríe).

Como se observa anteriormente, dentro de las tareas evolutivas, podría decirse que el autoconcepto ajustado a la realidad, facilita básicamente la relación del presente-futuro que una persona pueda tener consigo misma, al dar consistencia o estabilidad a la especificación de la preferencia vocacional a través de la búsqueda de la adquisición de la información concerniente a la ocupación, antes de confiar prudencialmente en la preferencia especificada.

Por otro lado, referente al propósito de describir las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) de la Inteligencia Emocional que posee el estudiantado del Técnico de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial, se enfocó primordialmente en conocer cómo ha sido el desarrollo o no de estos dos tipos de competencias durante la etapa de exploración del desarrollo vocacional, específicamente antes de la elección vocacional y durante la fase de ingreso-adaptación en dicha carrera técnica, tomando en cuenta que, como dice Bisquerra (2009), las competencias emocionales "favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida" (p.147); y es a partir de esto que las habilidades de competencias emocionales dan cabida al autoconocimiento que las personas deben hacerse de sí mismas para que posteriormente puedan enfrentar y regular sus emociones ante diversas situaciones que la vida les presente en sus diferentes ámbitos.

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que la Inteligencia Emocional, con el pasar del tiempo, ha venido siendo una forma de interactuar con un mundo de sentimientos y habilidades desde el control de impulsos, la motivación, la autoconciencia y la empatía; en el que este tipo de inteligencia se ha convertido en la base del autoconocimiento para que las personas en etapa de exploración, puedan conocer sus intereses, habilidades y expectativas que tienen frente al futuro, así como también, las emociones (como angustia, temor e incertidumbre) que están experimentando en dicha etapa les permitirá responder con mayor claridad a las preguntas "¿quién soy?" y "¿qué quiero ser?" desde los diferentes contextos de desenvolvimiento.

Partiendo de lo anterior, a continuación, se reflejará la manifestación de algunas emociones que se experimentaron en el entorno familiar y fueron conocidas y comprendidas por la población de estudio durante el proceso de selección para ingresar a la Fundación.

P1 (mujer): *"Tenía mucho susto porque mi familia me dijo que iba a ser difícil ingresar por ser mujer, que para un hombre iba a ser mucho más fácil entrar a una carrera como ésta" (suspira).*

P2 (hombre): *"Me sentía muy feliz. Me decían que le pusiera ganas, que era la única oportunidad que tenía para salir adelante" (sonríe).*

P3 (mujer): *"Mi mamá y mi hermana tomaron bien la idea de hacer el proceso de selección para entrar a estudiar esta carrera, pero mi hermano me dijo que una mujer nada que ver en Refri" (sonríe).*

P4 (hombre): *"Todos en mi casa se sintieron felices porque iban a tener un profesional, y esto cambiaría mi estilo de vida".*

Como se puede observar, existe una clara identificación de sentimientos y/o emociones que se presentaron en la población de estudio durante la etapa de exploración vocacional en el ámbito familiar. Las emociones de miedo y felicidad, jugaron un papel importante como respuesta individual ante este ámbito (familia) una vez que existiera la posibilidad de ingreso a la Fundación. Las y los participantes tuvieron conciencia de las emociones que experimentaron en el proceso de toma de decisión vocacional y se destaca la información obtenida en algunas familias para determinar que el género sí influye en la elección vocacional (*"iba a ser difícil ingresar"*).

Ante la identificación de emociones, se evidencia el desarrollo de la capacidad de comprensión por parte de las familias de algunos participantes (P2y P4). Sin embargo, en el caso de las familias de P1 y P3, no estaban permitiendo que su hijo e hija resolviera por sí mismo y que tomara un papel activo en su proceso vocacional desde la toma de decisiones. Se percibe que las creencias y las aspiraciones de las familias, influyen en los estados emocionales de las y los

participantes ante los planes y propósitos que poseen en dicho proceso (vocacional), y claramente existe un reconocimiento y comprensión de las emociones que se presentan en sí mismos, y las otras personas de su entorno al lograr ingresar a la Fundación. Sin embargo, es preciso mencionar que ante esta situación a nivel familiar, las P1 y P2 (mujeres) manifestaron una mayor regulación emocional ante la actitud de sus familias, estaban claras con la decisión vocacional.

Con base a lo anterior, se puede evidenciar el papel que juega la familia, a nivel emocional, en los procesos vocacionales de las personas que se encuentran en la etapa de exploración vocacional, lo que a su vez, reafirma según Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre (2008), que las diferentes pautas de socialización emocional que utilizan padres y madres, en definitiva, se llevan a cabo en función del género, además de que estos procesos de formación a nivel familiar siempre repercuten en el desarrollo diferencial de las competencias emocionales de mujeres y hombres. La familia como tal, transmite roles tradicionales de género, y en las mujeres específicamente, esta reproducción genera emociones negativas como "susto", "miedo", entre otras, lo que incide, por defecto, en la toma de decisiones vocacionales de ellas.

Cabe resaltar que durante la fase de ingreso-adaptación en dicha carrera técnica, las y los participantes experimentaron diversos sentimientos y emociones que fueron identificadas y comprendidas por la población de estudio desde su entrada a la Fundación, a nivel de relaciones interpersonales, recesos, momentos de convivencia en los cursos y módulos, y prácticas en general de dicha especialidad:

P1 (mujer): *"He experimentado muchas emociones al estar en Samuel, profe. He sentido compañerismo de algunos y apoyo de los profesores. Me siento muy contenta porque me he superado, pero a veces siento frustración porque joden mucho algunos compañeros."*

P2 (mujer): *"Me sentido muy feliz porque mis notas son buenas y porque yo siento el cambio en mí. La materia de Desarrollo Personal ayuda mucho a madurar como persona y a verse bien".*

"He sobresalido entre muchos compañeros hombres. Me he frustrada por los exámenes, y he sentido mucho enojo por los compañeros, molestan mucho. Solo mencionan lo negativo. No se puede con ellos (suspira)".

P3 (hombre): *"Me he sentido feliz porque aquí he conocido a mucha gente que me ha ayudado, como los compañeros y profesores. Cansado y desmotivado a veces porque es duro, no estaba acostumbrado a los horarios de estudio. Pero a pesar de todo, me motiva poder cumplir este sueño para seguir adelante (sonríe)"*

P4 (hombre): *"He sentido de todo. He pasado chichas por enfrentamientos con compañeros por tener diferentes opiniones. También he sentido felicidad cuando logro terminar un equipo, cuando paso los exámenes y no saco rojas.*

Las frases etnográficas anteriormente descritas, demuestran que la institución como tal, es vista como un campo en el que las personas participantes del estudio, han experimentado diversas emociones en diferentes escenarios. Se percibe que existe una conciencia emocional ante lo que sienten a raíz de situaciones distintas que les genera el medio. La felicidad es un estado emocional que está relacionado con el logro y la satisfacción de estar en un espacio que les permite crecer personal y profesionalmente. No obstante, en la búsqueda de cumplir este sueño, han experimentado otras múltiples emociones que, en ocasiones, no han sido fácil de canalizar para cumplir su sueño: graduarse.

La experiencia emocional de los y las participantes a partir de lo que se menciona (en las frases etnográficas), en general, a partir de la entrevista realizada, podría decirse que tienen la capacidad para nombrar o etiquetar sentimientos y/o emociones propias, a excepción del P4, quien comenta que ha vivenciado momentos en los que se encuentra de "chichas" por situaciones que se relacionan con la incapacidad de llegar a acuerdos con otras personas de su entorno educativo (llámese chichas para hacer alusión a la emoción del enojo).

Esta conciencia emocional, ayuda en la población de estudio, a que pueda reconocer con precisión los sentimientos y emociones propias. Sin embargo, con respecto a la capacidad para

percibir y expresar las emociones de las demás personas, y/o etiquetarlas desde la empatía en las vivencias emocionales, se observa que P3 y P4 (hombres) carecen de esta capacidad, ya que hubo momentos en su contexto que manifestaban burla cuando el profesor le llamaba la atención o corregía a algún compañero o compañera. Además, utilizaban frecuentemente palabras soeces, sexistas e irónicas como: *"¿va a llorar?* (para hacer énfasis al enojo se manifestaba en otra persona por causa de alguna situación), *"se para"* (para hacer énfasis a algo desagradable) *"qué le sucede"* (para referirse al motivo del enojo desde una posición defensiva), entre otros. Esto, según Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012), corresponde a que las diferencias entre hombres y mujeres, se deben al menos, a la mayor identificación de éstas con rasgos expresivos de identidad asociados a las competencias de la inteligencia emocional, y que dicha identificación media parcialmente la relación entre el sexo y este tipo de inteligencia (IE).

Por otro lado, a partir de los datos suministrados, a diferencia de los hombres, las mujeres han experimentado la emoción del enojo a partir de la "provocación" que los primeros (hombres) han generado sobre las segundas (mujeres). Creando así, malestar o incomodidad en su estadía en la institución de acuerdo a lo que mencionan en la entrevista y en el grupo focal. Esta provocación es una forma de violencia sufrida por las mujeres que estudian áreas de tecnología (donde existe poca participación femenina).

Como se puede observar, en los P3 y P4, la experimentación del enojo se debe a factores que no corresponden con la dinámica relacional respecto a las P1 y P2, por el contrario, esta emoción es producto de las relaciones interpersonales con otros hombres respecto a la incapacidad para llegar a acuerdos desde las diferentes opiniones, o bien, estados de ánimo que se relacionan con desmotivación a causa de la no adaptación a este tipo de sistema de formación. Dicho de otro modo, es evidente cómo la categoría de género influye en las relaciones y sentimientos que se generan. Lo que podría decirse que este tipo de conductas alteran la conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento como un aspecto fundamental ante el desarrollo de la regulación emocional como competencia en mujeres y hombres, y estas emociones a su vez, influyen en el proceso de socialización como lo son los role de género, sistema patriarcal, sistema sexo-género y las diferentes formas de violencia vividas por las mujeres.

La tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales como la ira y el enojo, se evidencia que es un aspecto que es mayormente experimentado por las participantes del género femenino (P1 y P2) respecto a las formas de relacionarse de los hombres para con ellas. En el caso de los P1 y P2, se presenta mayormente cuando se equivocan al brindar una respuesta, y a su vez, eran corregidos por el o la docente. No había aceptación o reconocimiento de algún error, y al ser identificado este por algún compañero (masculino), insistían en continuar brindando opciones para intentar acertar la respuesta a correcta, a pesar de la solicitud del docente de hacer silencio. Además, cuando otros compañeros de clase les hacen bromas (a P3 y P4), la respuesta emocional carece de asertividad para comunicar un cambio de actitud por parte de los otros, en la forma de relacionarse. También, en los P3 y P4, se observa la ausencia de comprensión sobre que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que se presenta en sí mismo y en las demás personas. Es decir, por ejemplo, hubo momentos en los que el P3 se encuentra triste, guarda silencio y se aleja de las demás personas. Cuando se observa enojado, ofende y humilla a algunos compañeros, se exalta y eleva la voz ante algún disgusto diciendo *"idiota no moleste".*

En cuanto a las P1 y P2 durante su estancia en las materias de la especialidad y de desarrollo personal, o espacios de receso, se visualiza una expresión de las emociones de forma distinta a la de los P3 y P4. Ellas no elevan la voz para "defenderse" o pedir que las respeten cuando sus compañeros las vacilan. Guardan silencio y continúan trabajando en aula. Se visualiza una mayor conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento como uno de los aspectos que contempla la regulación emocional. La habilidad para enfrentar emociones negativas que son generadas por el entorno, les ha llevado a tener una actitud de perseverancia a ante de las dificultades. Sin embargo, podría decirse que este silencio (de las mujeres) es una respuesta a la subordinación y a los procesos de socialización violentos por los que este género ha transitado.

Por otra parte, en cuanto a la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente el disfrute de la vida y emociones positivas (alegría, humor, amor, entre otras), a partir de los instrumentos aplicados, se logra evidenciar que la población de estudio (hombres y mujeres) reconoce los estados emocionales positivos que surgen a raíz de experiencias que les genera bienestar, y lo confirman de la siguiente manera:

P1 (mujer): *"Me siento muy contenta porque me he planteado metas y las he ido alcanzando poco a poco, por ejemplo, ya tengo el título de noveno. Me propuse esta meta para alcanzarla antes de ir a la práctica y lo logré, profe" (sonríe)*

P2 (mujer): *"Puedo decir que me siento excelente. He notado el cambio en mí, hasta en el físico, profe (sonríe). Siempre había sido la oveja negra de mi familia. Me decían que no iba a servir para nada, pero hoy por hoy puedo decir que me siento orgullosa de mi misma y de cómo me va en Samuel (sonríe).*

P3 (hombre): *"No me arrepiento ni un segundo de mi vida en estar aquí en Samuel. Ha sido muy bueno para mi vida en general. He cambiado mi estilo de vida, forma de hablar, pensamientos sobre las personas y el mundo. Me siento muy feliz de tener esta oportunidad en vida, gracias profe" (sonríe).*

P4 (hombre): *"Antes no hacía nada de mi vida. Todos me decían que hiciera algo. Me siento feliz porque he aprendido a controlar mi enojo. Soy otra persona gracias a Samuel".*

A nivel general, se percibe un sentimiento de bienestar en las personas participantes durante su proceso de formación técnica en Fundación Samuel. Este sentimiento se debe a la capacidad para reconocer, a nivel emocional, el cambio positivo que han logrado experimentar en sus vidas, desde el momento en que decidieron realizar el proceso de ingreso a dicho Centro. La Forma de ver el mundo a través de esta oportunidad vocacional, les ha permitido darse cuenta que el ser humano puede desarrollar herramientas de perseverancia o resiliencia, ante las dificultades que se le presenten a nivel familiar, personal y/o social.

Por otra parte, en cuanto al propósito de relacionar la etapa de exploración y las competencias emocionales desde un enfoque de género, se pretende utilizar este tipo de categoría de análisis, para comprender el papel que juegan los roles y estereotipos de género a nivel social y cultural desde la vivencia de las competencias de la inteligencia emocional: conciencia emocional y regulación emocional, en la etapa de exploración del desarrollo vocacional que experimentan las y los participantes, antes y durante el proceso de formación técnica en Fundación

Samuel, y a su vez visibilizar cómo la formación profesional en la vida de las mujeres las empodera y les facilita, entre otras cosas, la capacidad de expresar sus sentimientos y emociones.

En lo que respecta a esta relación (etapa de exploración y competencias emocionales), desde un enfoque de género, se considera que participantes de ambos géneros experimentaron diversas emociones cuando se encontraban en el proceso de toma de decisión vocacional y su estadía en el centro. Estas emociones fueron distintas de alguna manera. En el caso de los varones (P2 y P3), ellos y sus familias experimentaron felicidad por realizar el proceso de ingreso a Fundación Samuel, fueron apoyados desde un primer momento en su totalidad. La familia les animó a aprovechar ésta oportunidad vocacional, y no manifestaron obstáculo alguno a través de comentarios negativos o de desmotivación.

En el caso de las P1 y P2, fue contrario, aunque hubo integrantes de las familias que se encontraron felices por la decisión de ellas al ingresar al técnico en Refrigeración y Aire Acondicionado industrial, hubo otros, como su padre y hermano (respectivamente), que hacían comentarios como: *"creo que es mejor que estudies otra cosa, como maestra, o no sé. Subirse a los techos es de hombres, no de mujeres. Somos más ágiles si hay un accidente" (**P1**). "Va a ser muy difícil que la contraten por ser mujer. Por una cuestión de fuerza, las empresas siempre prefieren hombres. Nada que ver esa carrera para usted, escoja otra cosa" (**P2**).*

Se puede decir, que básicamente solo un integrante de las familias de las participantes 1 y 2 eran quienes se encontraban en desacuerdo con la decisión vocacional de ellas. Inclusive, para P1, la conducta de su padre tendía a confundirle, ya que mencionaba*: "no sé si llamarlo machista o sobreprotector, porque se preocupa mucho por mí. No quiere que me pase nada"*. Haciendo alusión a las presiones a nivel familiar que ha recibido antes y después ingresar a Samuel. No obstante, como se pudo observar, este tipo de comentarios machistas y discriminatorias para las mujeres expresados en sus familias, de una forma diferente, también se repitieron en Fundación Samuel, a través de comentarios de otros hombres, que hacían sentir incomodidad a las P1 y P2, ya que a partir de lo que mencionaban sus compañeros de carrera en la dinámica relacional, incrementaba la emoción del susto o miedo en las participantes del estudio. Esto refleja el poder

que le ha dado el sistema patriarcal a los hombres para señalar y juzgar la labor de las mujeres cuando se incorporan al trabajo o al estudio.

La vivencia emocional de ambos géneros (P1, P2, P3 y P4), antes y durante la etapa de exploración vocacional, permite comprender que las emociones negativas, experimentadas en las primeras dos participantes, hacían énfasis, mayormente, al enojo, presión, incomodidad que surgían a raíz de su experiencia con otros hombres (padre, hermano, compañeros de carrera). En contraposición a P2 y P3, quienes desde un primer momento, durante toda su etapa de exploración, las emociones del enojo e incomodad fueron vivenciadas, en su dinámica con otros hombres. No hubo momentos en que la emoción del enojo sugiera a partir de la dinámica con sus compañeras de carrera (P1 y P2, únicas compañeras del Técnico), o bien, integrantes de la familia, que fueran mujeres, respecto al área vocacional.

En cuanto a la vivencia de la felicidad y bienestar como emociones positivas, las P1 y P2, las experimentaron a partir de la realización personal que están consiguiendo al observar los resultados positivos (académicamente hablando) que estaban obteniendo de sus calificaciones en el centro y, el cambio a nivel de desarrollo personal que habían logrado hasta el momento. Referente a P1 y P2, la expresión de estas emociones positivas se encontraba en la misma línea de las participantes del género femenino. Únicamente, que la felicidad trascendía a la familia también, ya que en el caso de ellos, esta emoción también era vivenciada a nivel familiar por la decisión que ellos tomaron (P2 y P3) al estudiar una carrera técnica. No se visualizan momentos en que fueron cuestionados por la elección vocacional, al contrario, se les motivó para continuar construyendo sus proyectos de vida.

Por otro lado, es importante mencionar, que al observar la respuesta emocional de las y los participantes del estudio, ante su convivencia en diferentes contextos, se puede decir que las mujeres poseen un mayor conocimiento sobre el mundo emocional en comparación a los hombres, y esto, según Carretero (2015), “podría estar explicado por diferencias sexuales, diferencias en los procesos de socialización y educación y/o diferencias en la motivación hacia el mundo emocional” (Carretero, 2015, p.106). La habilidad para reconocer y regular los estados emocionales durante el proceso de ingreso-adaptación a la Fundación, en la dinámica familiar y el entorno educativo, se

observó mayormente en las P1 y P2 (mujeres), ya que P3 y P4 (hombres), en el segundo contexto (entorno educativo), demostraban constantemente incapacidad ante el manejo del enojo cuando experimentaban diversas situaciones. Es muy probable que estas diferencias de respuesta emocional, comiencen a formarse en la infancia, cuando niños y niñas viven o experimentan la emoción, desde posiciones diferentes en el marco de la socialización.

Es importante señalar que la población de estudio demostró tener la habilidad para expresar con claridad las emociones positivas que han vivenciado en diferentes ámbitos (familia y entorno educativo). Pudieron tener la capacidad, sin dificultad alguna, de reconocer en sí mismos y en las demás personas, estados emocionales de bienestar que han experimentado al encontrarse en la etapa de exploración del desarrollo vocacional en la línea de elaboración de sus proyectos de vida, al ser conscientes que al haber ingresado a Fundación Samuel, tendrían una oportunidad para crecer como personas y como profesionales a pesar de sus historias de vida.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

A continuación se hará una descripción de las conclusiones obtenidas a través de la investigación realizada, respecto a la relación que existe entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias emocionales de conciencia emocional y regulación emocional, ambos aspectos desde un enfoque de género, como un aporte a la disciplina de la Orientación en el campo de la orientación vocacional:

- La elección vocacional en la etapa de exploración, constituyó en las personas estudiantes del técnico en refrigeración y aire acondicionado industrial, un camino personal de búsqueda, autoconocimiento, información (conocimiento de la realidad social del entorno) y formación para construir su proyecto de vida.
- El conocimiento de las opciones de estudio y entorno laboral, se convierte en uno de los factores determinantes de las tareas evolutivas que experimentan las personas en la etapa de exploración del desarrollo vocacional, al elegir una preferencia vocacional.
- El interés, como un aspecto fundamental en la etapa de exploración, es entendido como un estado motivacional que experimentaron los y las estudiantes de la carrera técnica antes de ingresar a la Fundación y durante su proceso de adaptación en dicho centro. Se pudo evidenciar que, además, dirige las actividades hacia el cumplimiento de metas u objetivos de la población de estudio.
- Las personas estudiantes tienen la capacidad de visualizarse en el pasado (antes de ingresar a Fundación Samuel), presente (proceso de adaptación en el centro) y futuro (una vez finalizado el Programa de 19 meses), permitiéndose de alguna manera, soñar con incursionarse en el mundo laboral desde el desarrollo profesional, según la demanda de dicha carrera técnica para crear un cambio radical en sus vidas a nivel social y económico.
- Se determina que el curso de “Desarrollo Personal” que facilita el o la profesional en Orientación en Fundación Samuel, promueve el desarrollo de habilidades

blandas en las personas estudiantes que se encuentran matriculados en dicho centro de formación.

- En las preferencias vocacionales también destacan el sentimiento de bienestar con la carrera técnica, satisfacción personal, gusto y habilidad para desarrollar dicha área.
- En el proceso de elegir una preferencia vocacional, hombres y mujeres manifestaron diferencias en el apoyo de sus familias. Fue más visible el apoyo de ingreso a la carrera de refrigeración y aire acondicionado industrial, en el género masculino, que en el femenino, lo que a su vez generó sentimientos y/o emociones de frustración y miedo en las participantes. Por el contrario, en los varones, la felicidad siempre fue experimentada como una emoción positiva, desde un primer momento, al comunicar a las familias dicha elección vocacional.
- La población estudiantil, en el presente, tienen la capacidad de experimentar de forma voluntaria y consciente, el disfrute de la vida y emociones positivas (humor, alegría, felicidad, fluir, amor) que se manifiestan en el proceso de construcción de sus proyectos de vida.
- La regulación emocional, mujeres y hombres, se presenta como la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, ya que deben de tener la capacidad de estar abiertos no solo a los sentimientos y/o emociones positivas, sino también a las negativas, reflexionar sobre estas últimas para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de medir su utilidad en el desenvolvimiento a nivel personal-social. Lo que incluye a su vez la habilidad para regular las emociones propias y las de las demás personas, moderando las negativas e intensificando las positivas.
- Las y los estudiantes carecen de diversas estrategias de regulación emocional que modifican los sentimientos y/o emociones propias como las de las demás personas para alcanzar procesos emocionales de mayor complejidad desde la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual a nivel intrapersonal e interpersonal.
- En lo que respecta a la expresión de las emociones de forma apropiada durante la etapa de exploración, ambos géneros, suelen tener mayor apertura ante las

emociones positivas que con las negativas. Es decir, les es más fácil expresar que se encuentran felices, satisfechos (as), motivados y motivadas en cualquier contexto (receso, aula, familia), que cuando están experimentando el enojo en el entorno educativo (receso y aulas). Sin embargo, a los varones, en comparación con las mujeres, se les dificulta mayormente el desarrollo de la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos.

- En cuanto a la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la regulación, se visualiza que las mujeres intentan realizar una mayor gestión de dichas emociones al enfrentarse a situaciones desagradables para sí mismas, por el contrario, los varones, demuestran incapacidad para gestionar y/o redirigir las emociones y los impulsos perjudiciales en ellos mismos y adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Recomendaciones

En este apartado se describirán las recomendaciones que surgieron como consecuencia del estudio realizado, las cuales son importantes de considerar para que las y los estudiantes de la carrera técnica, Fundación Samuel (como centro de formación), y los y las profesionales en Orientación, puedan generar cambios conscientes y de conocimiento, en lo que respecta a la vivencia de las emociones en hombres y mujeres cuando se encuentran en la etapa de exploración del desarrollo vocacional.

- La Orientación juega un papel importante en el abordaje del área vocacional de las personas, por lo que se recomienda que, ésta área pueda comenzar a trabajarse desde la etapa de crecimiento (fantasías, intereses, capacidad) del desarrollo vocacional, de esta forma el proceso de toma elección y toma de decisión vocacional, sería más sencillo en la etapa de exploración para la construcción del proyecto de vida de cada persona.
- Como profesionales en Orientación, es importante crear y promover espacios en los que se dé a conocer oportunidades de estudio y ámbitos laborales, que correspondan con la preferencia vocacional de las personas, con el fin de favorecer dichos procesos.

- El autoconocimiento como un aspecto fundamental en la toma de decisión vocacional, es necesario abordarlo desde la Orientación con el fin de potenciar el reconocimiento de intereses (como estados motivacionales) ante el cumplimiento de objetivos y/o metas de las personas.
- Es importante continuar potenciando la construcción del proyecto de vida de las personas, para que a su vez puedan permitirse la experimentación de sentimientos y/o emociones positivas ante el disfrute de la construcción de sus futuros, en una dimensión de pasado, presente y futuro.
- Es importante comenzar a abordar la orientación vocacional con un enfoque de género, desde los primeros años de una persona (preescolar), puesto que es importante el papel fundamental que juegan las primeras experiencias infantiles en el desarrollo de intereses y habilidades desde el conocimiento del mundo del trabajo, profesiones, actividades y funciones en la sociedad. De esta manera, la elección vocacional en la vida adulta, sería más fácil y consciente.
- Al ser el o la profesional en Orientación la persona responsable en abordar la materia de Desarrollo Personal en Fundación Samuel, es importante que utilice el enfoque de género como un elemento trascendental en todas las áreas de abordaje, para potenciar el desarrollo de habilidades blandas en los y las estudiantes que cursan diversos técnicos.
- Es importante que el estudiantado pueda continuar trabajando (en sí mismos) en maximizar el sentimiento de bienestar, satisfacción, gusto y habilidad por el Técnico que cursan, con el objetivo de que puedan desarrollar mayor motivación por el cumplimiento de sus objetivos y/o metas.
- Es necesario que las mujeres denuncien los comentarios sexistas que les expresan los hombres, esto ayudará a reducir, en gran medida, las emociones negativas como susto y miedo que experimentan las mujeres a causa en estos espacios.
- Utilizar el enfoque de género como un aspecto transversal y transcendental en el abordaje del círculo de bienestar en las y los orientados, permitirá entender la dinámica de hombres y mujeres en cuanto al rol y estereotipos de género que se permean en los procesos vocacionales que realiza la persona profesional en Orientación.

- Es necesario que el o la profesional en Orientación, se encuentre en actualización constante respecto a la inteligencia emocional y sus competencias, para que de esta manera pueda elaborar procesos de capacitación en empresas y/o instituciones escolares o de formación técnica, viendo a este tipo de inteligencia, como una habilidad social.
- En relación con las emociones y la elección vocacional o de la carrera, la persona profesional en orientación, puede y debe facilitar procesos en los que hombres y mujeres entiendan mejor cómo las reacciones emocionales influyen en sus elecciones de carrera y/o profesión, y cómo entender y trabajar sus reacciones emocionales puede facilitar aspectos del proceso de toma de decisiones vocacionales.
- Crear procesos de sensibilización para motivar a las jóvenes a que realicen elecciones no tradicionales y sigan una formación que las cualifique para acceder a un abanico de empleos mucho más diversificados.
- Fomentar la implicación familiar en el proceso educativo y potenciar actitudes para un trato igualitario en el sistema familiar que conlleve a tomas de decisión vocacional sin estereotipos por razón de género.

Referencias

Aragón, L. y Silva, A. (2008). *Evaluación psicológica en el área educativa.* [Versión digital pdf]. Recuperado de: http://books.google.co.cr/books/about/Evaluaci%C3%B3n_psicol%C3%B3gica_en_el_%C3%A1rea_edu.html?id=x7owb7cHduIC&redir_esc=y

Barboza, C. y Ureña, V. (enero-abril, 2015). Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15*(1), 1-21. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027040

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Barrantes, R. (1999). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: EUNED.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa, 21(1*), 7-43. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19*(3), 95-114. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación xx1, 10.* 61-82. Recuperado de: http://www.rerce.es/

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial CISSPRAXIS, S.A.

Bisquerra, R. (2014). *Psicopedagogía de las emociones.* Recuperado de: http://www.casadellibro.com/libro-psicopedagogia-de-las emociones/9788497566261/1257033

Bisquerra, R. (s.f). La regulación emocional. [Página Web] Recuperado de http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html

Bolaños, A., Bolaños, E., Gómez, D. y Escobar, A. (mayo, 2013). Origen del concepto "Inteligencia Emocional". Recuperado de: https://comunicacionorganizacional2013.files.wordpress.com/2013/04/grupo-1-inteligencia-emocional.pdf

Borges del Rosal, M., Lorenzo, M., Ruvalcaba, N., Valdez, M. y Villegas, K. (setiembre, 2013). Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 11() 395-412. España: Editorial EOS.

Blázquez, M. y Moreno, J. (2008). Análisis de la inteligencia emocional en la violencia de género. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *6*(15), 475-500. España: Editorial EOS.

Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz- Aranda, D. y Extremera, N. (2010). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés 12* (2-3). 155- 166. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/152939.

Carretero, R. (2015). *Tesis de grado. Inteligencia emocional y sexismo. Estudio del componente emocional del seximo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Dobles, M., Zúñiga, M. y García, J. (1996). Investigación en educación: Procesos, Interacciones y Construcciones. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

Company, R. Oberst, U. y Sánchez, F. (Marzo, 2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología,* (104*),* 7-36. Recuperado de: http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-1.pdf

Delgado, G. Novoa, R. y Bustos, O. (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles, Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia*. UNICEF/PRONAM, México.

Fernández, P. y Extremera, N. (octubre-noviembre, 2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93. Recuperado de:http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf

García, M. y Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Revista Electrónica Elsevier*, *25*(3), 183-186. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670078485X

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. Barberá, E. Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Revista Anales de Psicología, 28*(2), 567-575. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

González, J. (noviembre, 2007-febrero, 2008). La Orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* *5*(13), 44-49. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a09.pdf

González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación,* (51), 201-220. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie51a10.pdf

Guerrero, Y. (2013). *Micromachismos: sistematización de la experiencia que tienen cuatro adolescentes mujeres que cursan quinto año de educación general diversificada en el Colegio Técnico Profesional de Pococí, con respecto a las relaciones afectivas establecidas en los últimos dos años.* (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José. Recuperado de: http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/1928/1/35821.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* Perú: Empresa editora el comercio S.A.

INMUJERES. (2004). *El ABC de género en la administración pública*, Instituto Nacional de las Mujeres/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.

Lagarde, M. (1992). *Identidad de Género*. Managua: OPS.OIT.

Lamas, M. (1996b). *Uso, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En: Lamas Marta* (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (pp. 327-366). México: PUEG/UNAM.

Lamas, M. (2002). *La antropología feminista y la categoría género, en Cuerpo, Diferencia Sexual y Género.* Taurus, México.

Lizeretti, N. y Rodríguez, A. (2011). *La inteligencia Emocional en salud mental: una revisión*. *Ansiedad y Estrés, 17*(2/3), 233-25.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books

Mayer, P y Salovey, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternbergn (Ed). Handbook o Intelligence (pp.396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press Mideplan (2011-2014). Recuperado de: http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d709d2b-3fa7-44b3-814c c51ac509ef56/PRESENTACI%C3%93N_IGUALDAD_Y_EQUIDAD_DE_G%C3%89NERO.pdf

Morillo, M. (2012). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes* (Tesis de Grado, Universidad Internacional de la Rioja). España. Recuperado de: http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/1067/mod_resource/content/1/2012_11_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf

Mora, L., Muñoz, G. y Villarreal, C. (2002). Percepciones sobre la femineidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes. *Revista Educación, 26*(1), 103-120. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/2884/3478/

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., y Palmar, A. (2014). La entrevista en profundidad. *Revista Electrónica Elsevier,* 59-71. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9788490224458000056

Pereira, M.T. (2012). *Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional*. San José: EUNED.

Pérez, N., Filella, G. y Bisquerra, R. (enero-octubre, 2009). A los 100 años de la Orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Qurriculum, 55-71.*

Recuperado de: http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/A-los-100-a%C3%B1os-de-la-orientaci%C3%B3n-de-la-orientaci%C3%B3n-profesional-a-la-orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica.pdf.

Rendon, M. (julio- diciembre, 2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas-perspectivas en psicología, 3*(2), 349-36. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. España: Editorial Ariel, S.A.

Ruiz, J. e Ispizua M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto Bilbao.

Saarni, C. (1999).*El desarrollo de la competencia emocional*. Nueva York: Guilford.

Sánchez, M., Fernández, P., Montañés, J., Sánchez, M. y Latorre, J. (abril-mayo, 2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica Education y Psychology, 6*(15), 455-474. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com.una.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c928bf52-5df5-4685-8b03-d694193e455b%40sessionmgr4001&vid=10&hid=4108

Taylor, S. y Bodgan, R. (Eds.). (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* España: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S. A.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencas didácticas: aprendizaje y evaluación.* Recuperado de:

http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Tob%C3%B3n_secuecias%20didacticas.pdf.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas* (Tesis doctoral, Universidad de León). España. Recuperada de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF.

Ureña, V. y Parrales, S. (enero – abril, 2015). Aporte de la actualización en la práctica profesional de orientadoras y orientadoras. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15*(1), 1-21. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027038.

Valdés, T. y Fernández, M. (2006). Género y política: un análisis pertinente. *Política. Revista de Ciencia Política, 46*(1), 9-33. doi: 10.5354/0716-1077.2006.17007

Valdés, V. (2009). Orientación Profesional. Un enfoque sistémico. 3ra Edición. Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. México.

Vargas, I. (mayo-agosto, 2012). La perspectiva de género desde el estudiantado de práctica supervisada de la carrera de Orientación en la Universidad Nacional (UNA). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12*(2), 1-16. Recuperado de:http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/perspectiva-genero-desde-estudiantado-practica-supervisada-carrera-orientacion-vargas.pdf

Viveros, M. (febrero-abril, 2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 13*, 1-17. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/309296665_La_interseccionalidad_una_aproximacion_situada_a_la_dominacion

Apéndices

Apéndice A

Consentimiento informado

Con el objetivo de realizar el Trabajo Final de Graduación (TFG), para optar por el grado de Licenciatura en Orientación, se solicita de manera respetuosa su colaboración.

Entiendo que la información tanto verbal como escrita, que se derive de este proceso será estrictamente trabajada bajo los parámetros de confidencialidad y reglas éticas y morales.

Consiento la publicación de los resultados del estudio siempre que la información sea anónima y disfrazada de modo que no pueda llevarse a cabo identificación alguna. Entiendo que se guardará un registro de mi participación y todos los datos recopilados solo serán identificados por un seudónimo.

Se me ha informado que la participación en este estudio no implica ningún riesgo o molestia conocido o esperado.

Se me ha informado que la participación en este estudio será de forma responsable y comprometida.

Debido a lo anterior, yo, _____ estudiante de la Fundación Samuel, acepto ser parte del proceso de investigación.

_____ _____

Firma del o la estudiante Firma de la profesional en Orientación

Cédula:

Fecha:

Apéndice B

Observación no participante

Instrucciones generales

La presente guía de observación se realiza con la finalidad de apreciar conductas y/o comportamientos de las y los jóvenes cuando se encuentran en diversos espacios de convivencia, llámense lapsos recreativos, clases de aula y curso de Desarrollo Personal. La información obtenida se utilizará única y exclusivamente para efectos del estudio: "*Relación que existe entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias de la inteligencia emocional desde un enfoque de género*".

Es importante mencionar que los datos que se obtengan son sumamente confidenciales.

Gracias por su participación.

CATEGORÍA: **Competencia de inteligencia emocional:** ***Conciencia Emocional***	**Mujeres**
Precisión e identificación de los propios sentimientos y emociones.	
Nombrar o etiquetar sentimientos propios y emociones de acuerdo al ambiente y/o contexto.	
Vocabulario emocional adecuado en el contexto.	
Expresiones emocionales disponibles de acuerdo al contexto.	

Capacidad para recibir con precisión las emociones de las demás personas. Empatía en las vivencias emocionales de las demás personas.

Reconocimiento de emociones que experimenta la otra persona.

CATEGORÍA: **Competencia de inteligencia emocional:** ***Conciencia Emocional***	**Hombres**
Precisión e identificación de los propios sentimientos y emociones.	
Nombrar o etiquetar sentimientos propios y emociones de acuerdo al ambiente y/o contexto.	
Vocabulario emocional adecuado en el contexto.	
Expresiones emocionales disponibles de acuerdo al contexto.	

Capacidad para recibir con precisión las emociones de las demás personas. Empatía en las vivencias emocionales de las demás personas.	
Reconocimiento de emociones que experimenta la otra persona.	

CATEGORÍA: **Competencia de inteligencia emocional:** ***Regulación Emocional***	**Mujeres**
Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	
Expresión de las emociones de forma apropiada.	
Comprensión de que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta en *ella misma.*	
Comprensión de que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta en *las demás personas.*	

Tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión).

Actitud de perseverancia a pesar de las dificultades.

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales

Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente el disfrute de la vida y emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir).

CATEGORÍA: **Competencia de inteligencia emocional:** ***Regulación Emocional***	**Hombres**
Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	
Expresión de las emociones de forma apropiada.	
Comprensión de que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta en *él mismo.*	
Comprensión de que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta en *las demás personas.*	

Tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión).

Actitud de perseverancia a pesar de las dificultades.

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales

Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente el disfrute de la vida y emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir).

Apéndice C

Grupo Focal

Instrucciones generales

La presente guía de preguntas se realiza con la finalidad de conocer la vivencia de la etapa de exploración del desarrollo vocacional de las y los jóvenes.

La información obtenida se utilizará única y exclusivamente con fines académicos para la investigación: "*Relación que existe entre la etapa de exploración del desarrollo vocacional y las competencias de la inteligencia emocional desde un enfoque de género*", por lo que se solicita su consentimiento para la utilización de una grabadora.

Es importante mencionar que los datos que se recaben mediante esta técnica serán manipulados confidencialmente.

Gracias por su participación.

Objetivos

Objetivo general de la Investigación
Analizar la relación entre la etapa de exploración vocacional y las competencias emocionales desde un enfoque de género en el estudiantado de Refrigeración y Aire Acondicionado B de Fundación Samuel
Objetivo del Grupo Focal
Conocer la vivencia de la etapa de exploración del desarrollo vocacional de los y las estudiantes del Técnico de Refrigeración y Aire Acondicionado (grupo B) de la Fundación Samuel.

Identificación de la moderadora

Nombre de la moderadora
Karen Gabriela Ortega Jiménez

Datos generales

Hora de inicio:	
Lugar:	
Participantes:	**1.**
	2.
	3.
	4.
Hora de finalización:	

Descripción de la aplicación del grupo focal

1. Presentación y bienvenida.
2. Establecimiento del encuadre.
3. Explicar el propósito del grupo focal.
4. Explicar el porqué de la grabación.
5. Explicar la confidencialidad en el grupo.
6. Desarrollo del grupo focal.
7. Cierre.

Preguntas – temáticas estímulos

Preguntas estímulo
1. ¿Cómo se dieron cuenta que les gustaba el tema de Refrigeración y Aire Acondicionado (RAI)?

2. ¿Qué reacción tuvo la familia o personas cercanas cuando tuvieron la intención de realizar el proceso de admisión para el Técnico de RAI?
3. ¿Qué habilidades creen ustedes que poseen para haber elegido estudiar esta especialidad?
4. A nivel personal, desde cada vivencia ¿Cómo ha sido el proceso de ingreso al Técnico?
5. Si tuvieran que nombrar una emoción que experimentaron o están experimentando en esta etapa educativa, ¿cuál sería y por qué?

Apéndice D

Entrevista en Profundidad

Instrucciones generales

La presente guía de preguntas se realiza con la finalidad de conocer la vivencia de la etapa de exploración del desarrollo vocacional de las y los jóvenes desde su relación con las competencias de la inteligencia emocional utilizando el género como eje transversal en el suministro de la misma.

La información obtenida se utilizará única y exclusivamente con fines académicos.

Es importante mencionar que los datos que se recaben mediante esta técnica serán manipulados confidencialmente.

Gracias por su participación.

Guía de preguntas para los y las participantes

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Dónde vive?
3. ¿Se le dificultó decidir qué deseaba estudiar?
4. ¿Por qué decidió realizar el proceso de admisión en Fundación Samuel?
5. ¿Cómo se siente al haber ingresado a Samuel?
6. ¿Cuál fue la reacción de su familia antes y después de haber ingresado a la Especialidad de RAI?
7. ¿Qué sentimientos y/o emociones ha experimentado desde su entrada a la Fundación?
8. ¿Cómo ha sido la experiencia en Samuel?
9. ¿Qué tipo de presiones a nivel familiar y social ha recibido usted antes y después de ingresar a la Fundación?
10. ¿Qué habilidad, desde el desarrollo personal, cree usted que necesita reforzar que le beneficien como estudiante de esta Especialidad (RAI)?