

**Análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025 desde la teoría de construcción de la carrera**

Seminario presentado en  
División de Educación para el Trabajo  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en  
Orientación

Valery Aguilar Quesada  
Verónica Almanza Villalobos  
Valeria Di Leoni Umaña  
María José Soto Sánchez

Enero, 2025



**Análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025 desde la teoría de construcción de la carrera**

Seminario presentado en  
División de Educación para el Trabajo  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en  
Orientación

Valery Aguilar Quesada  
Verónica Almanza Villalobos  
Valeria Di Leoni Umaña  
María José Soto Sánchez

Enero, 2025

**Competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de ocho docentes en el colegio True North en el año 2025**

Valery Aguilar Quesada  
Verónica Almanza Villalobos  
Valeria Di Leoni Umaña  
María José Soto Sánchez

**Aprobado por:**

Tutor del Trabajo Final de Graduación	Dr. José Antonio García Martínez
Asesor	Mag. Raquel Bulgarelli Bolaños
Asesora	Ph.D Manuel Arturo Fallas Vargas
Representación del Decanato	M.Ed. Erika Vásquez Salazar
Representante Dirección de Unidad Académica	M.Sc. Víctor Villalobos Benavides

VICTOR JULIO VILLALOBOS BENAVIDES (FIRMA)  
PERSONA FISICA, CPF-01-1112-0942.  
Fecha declarada: 02/02/2026 01:13:59 PM  
Esta es una representación gráfica únicamente,  
verifique la validez de la firma.

## **Dedicatoria**

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por siempre apoyarnos y acompañarnos en este proceso, por ser la principal fuente de inspiración y fortaleza. A nuestras amistades, quienes nos brindaron apoyo, compañía y escucha. Con gratitud, extendemos también el reconocimiento de nuestro tutor José García, por ser un gran Orientador a lo largo de este proceso, por confiar en cada una de nosotras y de demostrarnos que este tipo de aprendizajes se dan desde la paciencia y la escucha.

A nosotras mismas, Valery, Verónica, Valeria y María José, por nuestra constancia y resiliencia, juntas en los momentos más retadores, logramos sostenernos e impulsarnos. Este logro es fruto de nuestra valentía y compromiso.

Finalmente, a todas aquellas personas docentes que nos han acompañado en nuestra propia trayectoria, quienes desde el ejemplo nos han dejado una huella significativa en nuestra formación como profesionales en Orientación.

## **Agradecimientos**

A Dios, que ha sido mi sostén en cada paso. Gracias por tomarme de la mano cuando sentí que no podía más, por regalarme gracia, sabiduría y la fuerza necesaria para llegar hasta aquí.

A mi mamá, mi refugio seguro y mi mayor bendición. Gracias por convertir los días pesados en más ligeros, por tu amor incondicional y por siempre creer en mí. Este logro lleva dentro un pedacito de tu esfuerzo, tu entrega y tu amor infinito.

A mi Valery, por seguir incluso cuando no había un camino claro, por ser valiente cuando el miedo pesaba y por mantener la esperanza aun cuando todo se sentía incierto.

A mis amigos, que fueron luz en mis días nublados. Gracias por creer en mí cuando yo no podía hacerlo, por escucharme, validarme y recordarme siempre que era capaz. A Vale, Majó y Vero: gracias por ser un regalo en este caminar, por su amor, su comprensión y su empatía. Gracias porque incluso cuando sentía que no podía más, en lugar de juzgarme, me ofrecieron su mano, su abrazo y su fuerza. Con ustedes aprendí que no camino sola.

Gracias a los profesores Raquel y José, quienes dejaron una huella en mi vida. Gracias por creer en mí y por demostrarme que el aprendizaje más valioso es aquel que trasciende, transforma y cala en el corazón.

### **Valery Aguilar Quesada**

A Dios, por darme la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa de aprendizaje.

A mis padres, Kathya y Efraín y Maurizio, por su apoyo incondicional, por escucharme, acompañarme y motivarme a seguir adelante en cada momento.

A mis amigas y compañeras de la universidad, con quienes compartí innumerables experiencias, desde los días más alegres hasta los más desafiantes, y que con su compañía y cariño hicieron este camino más llevadero.

A toda mi familia, por estar siempre pendientes, por su amor constante y por enseñarme con su ejemplo el valor de la perseverancia y del esfuerzo.

### **Valeria Di Leoni Umaña**

Dicen que incluso el sol atraviesa tormentas tan intensas que parecen quebrarlo. Pero es ahí, justo en ese instante de caos, cuando revela un fuerte brillo. Así fue este viaje. Esta crisis del sol.

Agradezco a la vida y a Dios, arquitectos silenciosos de cada giro de mi vida, por enseñarme que los desafíos no llegan para destruir, sino para construir.

Agradezco a mí misma, Verónica, en cada una de sus versiones. Especialmente a la que decidió levantarse y no desistir, que entendió que el brillo no se hereda, se construye.

Agradezco a mi familia, mi factor constante y eterno, quienes han sido brújula, refugio y raíz. A mis perros, Leia y Argos, nobles almas, que me acompañaron en cada eclipse. Gracias por recordarme que el amor más puro no requiere palabras.

Agradezco a mis amigas, María José, Valeria y Valery, heroínas en esta historia, que convierten cada capítulo que vivimos en un musical: con drama digno de teatro, risas que resuenan como ovaciones y esa música de fondo que nos obliga a seguir.

Agradezco a mis amigos de mi antiguo trabajo, que fueron maestros involuntarios de disciplina, visión, paciencia y temple. Gracias por enseñarme que las diferentes perspectivas también son rayos de luz.

Agradezco a las personas docentes que encontré en mi camino, que sembraron en mí la certeza de que la educación no es solo un acto académico, sino un acto de la esperanza.

Gracias, por ser parte de esta trayectoria que está en constante transformación.

**Verónica Almanza Villalobos**

A Dios por permitirme llegar a este punto que alguna vez soñé tan lejano, por aclarar cada duda y recordarme una y mil veces que todo se da en el momento correcto: los aprendizajes, los desafíos y sobre todo las personas que marcan nuestro camino.

A mi mamá María, por tu amor tan bonito, por acompañarme con esa presencia que siempre logra reconfortarme e iluminarme cuando todo se siente pesado, ha significado más de lo que puedo poner en palabras, y cada paso que doy también está sostenido por todo lo que has hecho por mí.

A mi papá Geovanny, gracias por acompañarme siempre con esa forma tan dulce de quererme, que se ha sentido como un abrazo constante a lo largo de este camino. Llenando este proceso de calma y amor, lo que has hecho por mí también está en cada uno de estos pasos.

A Luis, por acompañarme con una paciencia que abrazó mis días difíciles y una alegría que celebró incluso los avances más chiquititos. Gracias por recordarme con amor, que no tenía que hacerlo todo sola.

A mis amigas y colegas Vero, Val y Vale gracias por estar y quedarse, por sostener este proceso con tanta dedicación y por compartir tantas risas y aprendizajes. Este logro es también fruto de lo que creamos juntas.

A mi perrita Olivia, que creció conmigo a lo largo de esta carrera y me regaló más calma y amor del que sabrá jamás.

**María José Soto Sánchez**

## Resumen

*Aguilar, V., Almanza, V., Di Leoni, V. y Soto, M.J. (2025). Análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025 desde la teoría de construcción de la carrera.*

La presente investigación analiza las competencias emocionales (CE) en las trayectorias vocacionales de cinco docentes. El análisis se realiza desde la teoría de construcción de carrera. El problema radica en que el cuerpo docente en Costa Rica se ve expuesto a gran cantidad de retos y adversidades, que no les permite desarrollar las competencias emocionales necesarias dentro del aula. En este estudio, se dividieron las competencias en intrapersonales e interpersonales, con el fin de facilitar su análisis y comprensión. Este seminario se ha realizado desde los principios del paradigma naturalista y la investigación cualitativa, con un diseño fenomenológico. El escenario en el que se realizó la investigación fue la institución *True North School*, ubicada en Escazú, el cual trabaja con los modelos pedagógicos de aprendizaje focalizado en el estudiante y disciplina consciente. Los instrumentos de obtención de la información fueron entrevistas, autobiografías y observaciones a cinco docentes de la institución. Las docentes participantes fueron seleccionadas según su experiencia laboral y la cantidad de años trabajados en la institución. De este estudio se concluye que, la trayectoria vocacional de las personas docentes se edifica a partir de las vivencias, los significados y las emociones que acompañan cada decisión. Asimismo, se confirma que las competencias emocionales y las trayectorias vocacionales no se manifiestan de forma separada, sino que conforman un sistema integral que atraviesa la práctica docente y orienta su desarrollo integral.

**Palabras clave.** Competencias, emociones, docentes, carrera, trayectoria, orientación, vocación.

## Tabla de contenido

<b>Página de firmas</b>	
<b>Dedicatoria</b>	
<b>Agradecimientos</b>	
<b>Resumen</b>	<b>vii</b>
<b>Lista de abreviaturas</b>	<b>xiv</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
Antecedentes	1
Justificación	20
Planteamiento del problema	24
Formulación del problema	26
Propósitos	26
<b>Capítulo II</b>	<b>28</b>
<b>Marco referencial</b>	<b>28</b>
Teoría de Construcción de la Carrera	28
Trayectorias vocacionales	37
Determinantes en las Trayectorias vocacionales	44
Competencias emocionales en las Trayectorias vocacionales	55
Vinculación del tema con la orientación vocacional	65
<b>Capítulo III</b>	<b>70</b>
<b>Marco metodológico</b>	<b>70</b>
Tipo de estudio	70
Participantes de estudio	76
Temas por explorar	78
Técnicas de recolección de información	80
Consideraciones éticas	85
Tratamiento de la información	87
<b>Capítulo IV</b>	<b>88</b>
<b>Análisis e interpretación de resultados</b>	<b>88</b>
Competencias emocionales intrapersonales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025	92

Competencias emocionales interpersonales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025	107
Trayectoria vocacional de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025	124
Interpretación general	144
<b>Capítulo V</b>	<b>147</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>147</b>
Conclusiones	147
Recomendaciones	152
Limitaciones del estudio	154
Líneas futuras de investigación	154
<b>Referencias</b>	<b>156</b>
<b>Apéndices</b>	<b>176</b>
<i>Apéndice A.</i>	176
Instrumento para la entrevista a docentes sobre competencias intrapersonales	176
<i>Apéndice B.</i>	180
Instrumento de observación	180
<i>Apéndice C</i>	181
Instrumento para la entrevista a docentes sobre competencias interpersonales	181
<i>Apéndice D</i> Instrumento para la entrevista a docentes sobre trayectorias vocacionales	185
<i>Apéndice E</i>	188
Instrumentos para el Análisis Documental -Autobiografía	188
<i>Apéndice F</i>	191
Material de autobiografía	191
<i>Apéndice G</i>	192
Reunión con personal administrativo	192
<i>Apéndice H</i>	193
Consentimientos informados	193
<i>Apéndice I</i>	198
Recurso didáctico	198
<i>Apéndice J</i>	218
Menú de Bienestar	218
<i>Apéndice K</i>	225

Mini Guía de Comunicación	225
<i>Apéndice L</i>	226
Micro- Prácticas de Bienestar	226
<i>Apéndice M</i>	231
Juego de Cartas, Reflexión Vocacional	231

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Procedimiento básico fenomenológico</i>	74
Tabla 2	
<i>Información de muestra participante</i>	77
Tabla 3	
<i>Identificación de siglas por docente e instrumento</i>	91
Tabla 4	
<i>Categoría de Conciencia Emocional, Reconocimiento Emocional</i>	94
Tabla 5	
<i>Categoría de Conciencia Emocional, Interocepción</i>	96
Tabla 6	
<i>Categoría de Regulación emocional, Estrategias conductuales</i>	98
Tabla 7	
<i>Categoría de Regulación emocional, Estrategias cognitivas</i>	100
Tabla 8	
<i>Categoría autonomía emocional, Actitud positiva</i>	102
Tabla 9	
<i>Categoría autonomía emocional, Autoevaluación emocional</i>	105
Tabla 10	
<i>Categoría autonomía emocional, responsabilidad emocional</i>	106
Tabla 11	
<i>Categorías de Competencia Social, Comunicación efectiva</i>	110

Tabla 12		
	<i>Categorías de Competencia Social, Gestión Emocional</i>	113
Tabla 13		
	<i>Categorías de Competencia Social, Cooperación</i>	115
Tabla 14		
	<i>Categorías para la vida y el bienestar, Responsabilidad Social</i>	119
Tabla 15		
	<i>Categorías para la vida y el bienestar, Bienestar subjetivo</i>	121
Tabla 16		
	<i>Categorías Determinantes, Autoconocimiento</i>	127
Tabla 17		
	<i>Determinantes personales, Motivación personal</i>	130
Tabla 18		
	<i>Determinantes personales, Vocación</i>	132
Tabla 19		
	<i>Categorías Determinantes Contextuales, Estereotipos</i>	136
Tabla 20		
	<i>Categorías Determinantes Contextuales, Desarrollo profesional</i>	138
Tabla 21		
	<i>Categorías Determinantes Contextuales, Factores familiares</i>	140
Tabla 22		
	<i>Categorías Determinantes Contextuales, Redes de apoyo</i>	143

## Índice de figuras

Figura 1. Determinantes de las trayectorias vocacionales.	40
Figura 2. Producción de textos por IA y las personas estudiantes.	42
Figura 3. Participación laboral para mujeres adultas	43
Figura 4. Competencias intrapersonales	93
Figura 5. Competencias interpersonales	109
Figura 6. Trayectorias vocacionales	126

## Lista de abreviaturas

CE	Competencias emocionales
IA	Inteligencia artificial
ICEA	Inventario de Competencias Emocionales para Adultos
IE	Inteligencia Emocional
MEP	Ministerio de Educación Pública
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PAMI	Persona Adulta Mayor Institucionalizada
PEC	<i>Profile of Emotional Competence</i>
RMIP	Revista Mexicana de Investigación en Psicología
TMMS-24	<i>Trait Meta Mood Scale</i>
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Capítulo I

### Introducción

#### Antecedentes

Este apartado se centra en la recopilación de conocimientos a partir de la búsqueda y análisis de información proveniente de investigaciones, tanto nacionales como internacionales, relacionadas con las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales. La exploración de información se realiza desde el área personal-social, entendida como un proceso de mediación sobre aspectos personales e interpersonales del individuo con el fin de permitir un desarrollo integral (Medianero, 2010), y el área profesional-vocacional de la disciplina de Orientación, que consiste en el acompañamiento brindado con el fin de guiar el proceso de elección vocacional en las diferentes etapas de la vida (Medianero, 2010).

Desde estas áreas, se realizó la búsqueda en las bases de datos: EBSCO, Dialnet, Scielo, Google Académico, Repositorio Universidad Nacional y repositorio SIBDI-UCR, entre los años 2019-2025. Para lograr encontrar la información requerida, se utilizaron descriptores de búsqueda como: competencias, competencias emocionales, trayectorias vocacionales, docentes, desarrollo de carrera, inteligencia emocional, desarrollo profesional y *career development*.

En las investigaciones, artículos y tesis elegidas a continuación, se identificó la relevancia de exponer la evolución teórica de los temas estudiados, seguido de la presentación de los internacionales y, posteriormente aquellos realizados en Costa Rica. Finalmente, se identifican los vacíos encontrados en la exploración y se justifica la necesidad e importancia de llevar a cabo la investigación a partir de dichas brechas.

En primer lugar, se presentan los orígenes del concepto de competencias emocionales, los cuales han sido objeto de debate debido a que algunas autorías señalan que este constructo surge a partir de la inteligencia emocional, no obstante, desde Saarni citado por Fragoso (2025), ha identificado en sus estudios, un modelo sólido de las competencias emocionales, señalando a las mismas como: “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p. 119).

La autora Rocío Fragoso (2015) define las competencias emocionales a partir de los planteamientos de Mead (1934) y Swan (1987), quienes principalmente describen los componentes del concepto. A partir de estas bases teóricas, la autora desarrolla un modelo que incluye ocho competencias emocionales: conciencia emocional de uno mismo, capacidad para discernir y comprender las emociones de los demás, uso del lenguaje y las expresiones emocionales, empatía, diferenciación entre la experiencia emocional subjetiva interna y su expresión externa, resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, comunicación emocional en las relaciones, y autoeficacia emocional, aportando fundamentos conceptuales relevantes para la presente investigación.

Por otro lado, entre el año 2003 y el 2009, Bisquerra y Pérez (2007) abordan las competencias emocionales desde un enfoque distinto. Desde su perspectiva, este concepto se define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (párr. 2).

Generando un cambio en las competencias emocionales descritas por Saarni (1999), procediendo a ser cinco competencias las cuales son; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De esta manera, el recorrido evolutivo del concepto de competencias emocionales muestra como cada aporte significativo contribuye a su comprensión y su aplicación en diversos ámbitos, destacando el bienestar personal y social que estas competencias aportan al desarrollo.

Con respecto al análisis de las competencias emocionales en la trayectoria vocacional, resulta pertinente considerar cómo diferentes perspectivas teóricas han abordado el desarrollo de habilidades clave para el ejercicio docente. Por ejemplo, García (1999) sistematiza diversas posturas sobre el perfeccionamiento y formación continua, destacando que estos procesos suelen relacionarse con el fortalecimiento de competencias esenciales para enfrentar los desafíos profesionales. Desde esta perspectiva, Imbernón (citado por García, 1999) señala que;

Para algunos autores, desarrollo profesional es sinónimo tanto de perfeccionamiento, como de formación permanente, reciclaje o entrenamiento, a pesar de que cada una de estas voces responde a significados diferentes, ya que se enmarcan en enfoques

teóricos diversos que han ido surgiendo y evolucionando desde la segunda mitad de este siglo (p. 176).

Desde esta visión, se entiende que las competencias emocionales en la trayectoria vocacional de las personas docentes son dinámicas y están en constante transformación. Diferentes autorías destacan que estas competencias no pueden entenderse de manera aislada, sino como un proceso integral que abarca tanto el contexto laboral como las otras facetas de la vida del individuo. Parafraseando a García (1999), esto implica un compromiso significativo con la mejora continua de habilidades y actitudes que favorezcan tanto el bienestar personal como el desempeño en el entorno educativo. Goodson (citado por García, 1999) aborda una perspectiva integral al señalar que:

Bien se puede considerar que el desarrollo profesional no es un proceso al margen de la propia persona con sus situaciones particulares en otras facetas de su vida, o resaltar que el desarrollo del docente considera la vertiente profesional como una más entre otras (p.179).

En este sentido, las competencias emocionales no se limitan al ámbito laboral, sino que forman parte del desarrollo integral de la persona docente, vinculado estrechamente a sus experiencias y vivencias personales. Este enfoque destaca la importancia de comprender a la persona docente como un ser humano completo, cuya trayectoria vocacional se ve influida por factores emocionales y contextuales. Asimismo, Vaillant (2014) subraya que el fortalecimiento de las competencias emocionales en el ámbito educativo implica cambios, oportunidades y experiencias que permiten fomentar tanto el crecimiento personal como la mejora en el desempeño docente.

Finalmente, al abordar la evolución teórica de las competencias emocionales, se observa que estas habilidades han cobrado relevancia como elementos esenciales para el ejercicio docente. En el contexto de esta investigación, se analizaron estas competencias desde su impacto en la trayectoria vocacional, entendiendo que su desarrollo está vinculado a la interacción constante entre los aspectos personales y profesionales de la persona.

Tras la contextualización teórica, se llevó a cabo una revisión de estudios internacionales relacionados a las competencias emocionales, trayectorias vocacionales, e inteligencia emocional comprendidos en el periodo 2015 al 2025 en países como España, Ecuador, Chile, Venezuela, Argentina y mayoritariamente en Perú y Colombia. Cabe mencionar que entre estos antecedentes se encuentran disciplinas como Psicología, Ciencias de la Educación, Administración e inclusive Ciencias de la salud.

Un primer estudio se realizó en Colombia, Arrieta, Córdoba, Maestre y Niño (2015) realizaron una investigación cuantitativa cuyo objetivo fue describir las habilidades emocionales del personal docente presentes en la práctica pedagógica desde el modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso. Las autoras utilizaron el instrumento I Test MSCEIT, está diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad, por tanto, se centraron en modelos de inteligencia emocional así como medidas de evaluación para la misma y el resultado demostró que las personas docentes participantes evidencian manifestaciones de Habilidades Emocionales suficientes que les permite desenvolverse con cierto grado de éxito al percibir las expresiones emocionales y estar atento a las señales emotivas y direccionar los estados emocionales.

Por su parte, Ayala y Maravi (2016) realizaron una investigación en Perú de corte cualitativa descriptiva, en relación con la temática de competencias emocionales, su finalidad correspondió a describir la percepción del cuerpo docente de nivel primaria de una organización educativa privada de Lima, sobre sus necesidades de formación en relación con el buen desempeño. En esta investigación se interpretaron las percepciones de las personas participantes en torno a las competencias que necesitan fortalecer y aquellas que ya manifiestan, según lo expresado durante las entrevistas. Estas percepciones se agruparon en tres grandes áreas: necesidades pedagógicas, de gestión educativa y humanas. Además, en el análisis emergió la categoría de formación profesional, la cual se organizó en tres dimensiones de acuerdo con los saberes desarrollados: formación permanente, formación continua y formación en servicio.

Continuando con las investigaciones en Perú, Aponte (2017) realiza una investigación cuantitativa en la que estudia "Competencias emocionales y desempeño laboral en la agencia Scotiabank-Lince-2017", en la presente busca determinar la relación entre las competencias emocionales y el desempeño laboral en la institución Scotiabank en el año 2017, como parte de los resultados determinan que no existe relación entre las

competencias emocionales, sin embargo, la principal recomendación que se menciona es, el capacitar a las personas colaboradoras con respecto al manejo de situaciones diarias, para controlar diferentes estímulos, como manejo de ira, manejo y control de emociones y que no se vean perjudicados en su desempeño laboral.

Por otra parte, en relación con la trayectoria vocacional docente, en el año 2017 Rodríguez y Lechuga, realizaron una investigación de tipo cuantitativa titulada "Desempeño laboral de los docentes de la institución universitaria ITSA", en la que se propusieron identificar los factores y niveles que inciden en el desempeño de las personas profesionales en educación de dicha institución. Para ello, diseñaron un instrumento con un total de 26 ítems en escala tipo Likert, aplicado a una muestra de 79 docentes y cinco directivos. Los resultados mostraron que, en relación con el nivel de desempeño, los directivos presentan niveles destacados y competentes, mientras que los docentes tienden a situarse en niveles medios, específicamente en las categorías de desempeño competente y básico. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer aspectos motivacionales y emocionales que contribuyan al desarrollo de competencias que eleven los niveles de desempeño docente.

Dentro de las recomendaciones del estudio, se enfatiza la importancia de fomentar una comunicación organizacional efectiva, ya que esta se presenta como un mecanismo clave para promover un clima laboral favorable, fortaleciendo así el bienestar emocional y la trayectoria vocacional de los docentes.

En España, Ávila (2019) desarrolla una investigación de tipo cuantitativa sobre "Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela" en la cual se busca evidenciar la relación existente entre competencia emocional, bienestar personal y estilo educativo, entendiendo estos aspectos como esenciales a la hora de promover procesos de mejora en la escuela, y señalando la importancia de la formación docente en educación emocional.

Como parte del método se trabajó con 230 personas docentes, por medio de tres cuestionarios, el PEC (*Profile of Emotional Competence*) (Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, Puente, Martínez, Ubillos, Filella y Sánchez, 2016) el cuestionario "Bienestar Psicológico" (Riff, 1995) y finalmente "Perfil Estilo Educativo" (Magaz, y García-Pérez, 2011). El resultado más relevante fue que mayoritariamente, la población participante que tiene alta puntuación en competencia emocional la adquieren también en bienestar personal y además son aquellos con estilo asertivo. Por otro lado, la población con

mayor competencia emocional disfruta igualmente de un mayor bienestar personal, y esto correlaciona con su perfil docente y estilo educativo, y por lo tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje y los agentes implicados.

En relación con el ámbito de competencias emocionales y el éxito laboral, en Ecuador, se destaca la investigación cualitativa realizada por Vega, Bello, Medina y León (2019) sobre “La ciencia y las competencias emocionales en el proceso de inserción laboral de los profesionales de medicina y enfermería de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador” su objetivo iba dirigido a analizar el rol de la ciencia en la comprensión de las competencias emocionales en el proceso de inserción laboral de los profesionales de salud: enfermería y medicina de la Universidad Técnica de Manabí, como parte de los resultados más importantes, se resalta la comprensión de las competencias emocionales en la formación profesional del estudiantado de medicina y enfermería permitirá contar con criterios necesarios para la toma de decisiones, contribuyendo a mejorar el desempeño laboral del personal profesional así como a la solución de problemas sociales del entorno laboral, por lo tanto, la importancia de promover actividades innovadoras de educación emocional encaminadas al desarrollo de competencias emocionales que tributen a la formación integral de los futuros egresados.

En relación con las competencias emocionales y su impacto en la trayectoria vocacional, Vásquez (2020) desarrolló una investigación titulada “Desempeño docente y rendimiento académico de la asignatura de matemáticas en los estudiantes de estudios generales de la Escuela de Administración Industrial de una institución educativa tecnológica”. El estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional, y tuvo como objetivo general determinar la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico del estudiantado en la asignatura de matemáticas durante el periodo 2016.

Los resultados confirmaron la hipótesis de que existe una correlación positiva media entre el desempeño docente y el rendimiento académico, lo que evidencia cómo el desempeño del profesorado influye directamente en los resultados estudiantiles. Estos hallazgos sugieren que aspectos relacionados con las competencias emocionales del docente, como la capacidad para establecer una conexión efectiva con el estudiantado y manejar adecuadamente el entorno educativo, pueden desempeñar un papel crucial en la mejora del rendimiento académico.

Por otra parte, en relación con la temática de inteligencia emocional, en Chile, Valenzuela, Álvarez y Salgado (2020) desarrollan su investigación sobre “Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile” en la cual su objetivo consistía en evaluar los niveles de expresión de diferentes dimensiones de la Inteligencia emocional (IE) esta investigación fue abordada de manera cuantitativa; contó con la participación voluntaria de 110 profesores/as (83 mujeres y 27 hombres) y se utilizó el instrumento TMMS-24 para evaluar tres dimensiones de la IE: Atención, Claridad y Reparación Emocional. Como parte de los resultados se destaca el bajo nivel de IE auto percibida que presentan los/as profesores/as en las tres dimensiones. También se observan diferencias significativas en el profesorado en lo que respecta a los años de ejercicio docente, encontrándose un mejor desempeño emocional en profesores/as con más años de experiencia laboral.

Continuando con las investigaciones internacionales se encuentra el trabajo hecho por Acuña y Arcón (2020), “Las competencias emocionales y la práctica docente en la mitigación de los conflictos escolares”. Su objetivo es interpretar las competencias emocionales de la persona educadora y las estrategias para mitigar y prevenir conflictos interpersonales entre pares escolares. Para esta investigación, su metodología fue cualitativa, con un abordaje fenomenológico, entre sus bases teóricas se encuentran la inteligencia emocional, las emociones y las competencias emocionales, logrando concluir que se encuentra una conexión entre las habilidades emocionales y la enseñanza desde la convivencia en la escuela, tomando en cuenta el rol del profesor/a como persona facilitadora en el proceso educativo.

Entre las recomendaciones están que en el ambiente del aula hay que incorporar las competencias emocionales en estudiantes y maestros, y capacitar a los docentes con relación a las competencias emocionales, por último, se debe fortalecer el manejo de las competencias emocionales para contribuir al bienestar comunitario. Cabe mencionar que la población participativa fueron 11 docentes del Instituto La Salle de Barranquilla, Colombia.

En el ámbito de Ciencias de la Educación de Bolivia, Zambrano (2021) brinda su investigación acerca de “Competencias emocionales básicas para profesores”. La cual se caracteriza por ser una investigación mixta, desde un estudio cuasi experimental exploratorio, aplicándose diferentes instrumentos a las 351 personas estudiantes de la institución. Para obtener respuestas al objetivo general: determinar las competencias

emocionales básicas y la relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores en Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja.

Demostrándose en las conclusiones que es relevante; aprendizaje de los profesores La pertinencia de brindar al personal docente un modelo de aprendizaje que comprende la motivación, las estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, aplicarlo y analizar las competencias emocionales de los estudiantes en formación de la Carrera de Educación Básica antes y después de la aplicación del modelo en un contexto de pandemia (Zambrano 2021, p. 918) Por ende, entre las recomendaciones se encuentra la necesidad de brindarle al personal docente formación y capacitación en competencias emocionales y así lograr enfrentar retos que conlleva la profesión.

En España, Urosa (2021) presenta su aporte al área de Educación Infantil y Primaria, desde su investigación “Competencias emocionales en el cuerpo docente y estrategias neuro didácticas. Elementos claves en la formación de profesionales en educación”. Realizando esta investigación cualitativa con 204 personas estudiantes de Educación de la Universidad de Comillas, cuenta con el objetivo de comprobar el nivel de desarrollo de la Competencia Emocional General, la Competencia Emocional Docente y el uso de Recursos Didácticos favorables al aprendizaje extraídos de estudios desarrollados en Neuroeducación en estudiantes de grados universitarios de Educación. Comprobar la asociación entre dichas variables y la titulación que cursan y el sexo.

Para alcanzar el entendimiento de estas variables se basan en teorías como las competencias emocionales y la neurociencia, realizando así un estudio empírico correlacional. Parafraseando a Urosa (2021) concluye que; es imprescindible que las personas docentes cuenten con las habilidades emocionales necesarias para reconocer y manejar sus propias emociones como también la de los demás aplicando de manera efectiva en su labor educativa. En esta investigación se recomienda incluir en la formación inicial, este tipo de fortalezas y habilidades acerca de las competencias emocionales y las estrategias para su implementación.

El aporte de la investigación de Rosa (2022) desde su estudio “Competencias emocionales en docentes hispanohablantes del nivel primario desde el 2016 hasta el 2021”, realizada en Perú, cuenta con el objetivo de realizar un análisis crítico sobre las competencias emocionales en las personas docentes hispanohablantes que enseñan en el nivel primario desde el 2016 hasta el 2021. Para obtener respuesta a esta interrogante la autora realizó una

investigación de tipo mixta desde el uso de diferentes instrumentos como cuestionarios e inventarios, Rosa (2021) concluyó que; “Finalmente, otro aporte es conocer sobre la importancia de las competencias emocionales en los docentes de nivel primario (cómo repercute en su emocionalidad, salud y en su trabajo o rol como docente” (p. 51). Desde esta experiencia con gran trayectoria se derivan ciertas recomendaciones como crear nuevas líneas de investigación desde la operacionalización de los términos de habilidades emocionales y las competencias en comparación con las socioemocionales.

Por su parte, el autor Acosta (2023) presenta su artículo de investigación realizado en Venezuela y llamado “Competencias Emocionales de los Docentes y su Relación con la Educación Emocional del estudiantado”. El objetivo general de la investigación es establecer la relación entre las competencias emocionales de las personas docentes y la educación emocional del cuerpo estudiantil, para alcanzar esta intención se realizó un estudio cuantitativo desde instrumentos como cuestionarios y la realización de análisis estadísticos, concluyendo que existe una relación entre ambas variables, las competencias emocionales de las personas docentes y la educación emocional impartida hacia las personas estudiantes. El estudio, resalta la importancia de capacitar en las personas docentes las habilidades emocionales como un elemento de su formación profesional.

En la región de Lima, Perú la autora Vázquez (2020) realiza su investigación “Desempeño docente y rendimiento académico de la asignatura de matemáticas en los estudiantes de estudios generales de la escuela de administración industrial de una institución educativa tecnológica”. Para aplicar el estudio, se relacionan las competencias emocionales del cuerpo docente y el rendimiento académico del estudiantado, relación que permite concluir que un mejor desempeño emocional del personal docente puede influir positivamente en el aprendizaje del alumnado. Como parte de las recomendaciones derivadas por Vázquez (2020) en su investigación, se recomienda que la formación inicial de las personas profesionales en educación incluya el desarrollo de habilidades emocionales desde etapas tempranas de su carrera, ya que podría contribuir a un mejor desempeño laboral y bienestar personal a lo largo de su trayectoria vocacional.

En el ámbito de las competencias emocionales, se encuentra un estudio realizado por López, Lagos e Hidalgo (2021) acerca de “la validación del inventario de competencias emocionales para adultos (ICEA)” el cual tenía como objetivo demostrar la validez de las

competencias emocionales para adultos (ICEA). Este se basó desde el enfoque cuantitativo con una muestra de 432 personas adultas chilenas cuyas edades fluctúan entre 17 y 61 años.

Concluyendo que las propiedades psicométricas que indican que este instrumento es válidas y fiables para la medición de las competencias emocionales en personas adultas chilenas. El principal hallazgo en esta investigación es que, con las propiedades psicométricas del ICEA, informadas en este trabajo, la investigación científica del ámbito educativo ya tiene un instrumento válido, fiable y de libre acceso para evaluar niveles de logro de las competencias emocionales de adultos.

En los países latinoamericanos de Argentina, Chile y Colombia, los autores Lagos, López, Hess y Jaramillo (2024) realizan una investigación, llamada “Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia”, la cual tiene como objetivo general describir niveles de logro de competencias emocionales en estudiantes de formación inicial docente de dichos países. Dicha investigación se realizó con un enfoque cuantitativo de corte transversal y alcance descriptivo, concluyen que los resultados obtenidos revelan, la conciencia acerca a la adquisición de competencias emocionales demostrando que hay un esfuerzo por alcanzar esos niveles (Lagos, López, Hess, Vicuña y Jaramillo, 2023). Finalmente, este aporte recomienda realizar nuevas investigaciones para reafirmar los cambios conductuales que se están realizando en las generaciones actuales para sustentar la teoría con mayor evidencia.

Para cerrar con el apartado de antecedentes internacionales, Sánchez y Grané (2025), realizaron una investigación en España, denominada “Innovación educativa y programación en el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria”, que tiene como objetivo general implementar una propuesta de innovación educativa de IE utilizando actividades gamificadas mediante Scratch en alumnos de educación primaria. El estudio se aplicó a un grupo de 100 estudiantes que tenían entre 9 y 11 años. En este estudio, se recomienda la creación de programas de educación emocional en el sistema educativo nacional para favorecer el desarrollo la inteligencia emocional y promover el bienestar integral del estudiantado (Sánchez y Grané, 2025).

A manera de balance de los antecedentes internacionales, se presentan y analizan los principales hallazgos relacionados con las competencias emocionales, se realizó una revisión de ocho investigaciones cuantitativas, cuatro investigaciones cualitativas y dos investigaciones mixtas. Los estudios muestran que las competencias emocionales son

cruciales para el desempeño laboral del colectivo docente. Tener habilidades para percibir y manejar las propias emociones, así como las de las demás personas, se correlaciona con un éxito en el entorno profesional. Así mismo, las recomendaciones derivadas de estos estudios resaltan la importancia de ofrecer formación y capacitación continua en competencias emocionales al cuerpo docente, lo cual puede impactar positivamente en su desarrollo profesional y su desempeño.

De la misma forma, los estudios han encontrado que las competencias emocionales del personal docente influyen en el clima organizacional de las instituciones educativas. Los docentes con altas competencias emocionales contribuyen a crear entornos de trabajo más colaborativos y positivos.

Con respecto a los vacíos identificados en la revisión de literatura a nivel internacional, se observa que estos se relacionan directamente con los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se evidencia una desactualización conceptual sobre las competencias emocionales. En segundo lugar, existe una escasa producción reciente de estudios que aborden las trayectorias vocacionales, especialmente en relación con el personal docente. Además, la mayoría de las investigaciones encontradas se han centrado en otras poblaciones, como estudiantes o adultos en roles de liderazgo, dejando de lado al profesorado.

Un aporte significativo es el estudio de Zambrano y Mendoza (2021), quienes proponen un modelo de aprendizaje orientado a que las personas docentes comprendan y desarrollen sus competencias emocionales. Este modelo surge a raíz de la falta de comprensión en torno al uso práctico de dichas habilidades. Finalmente, otro vacío detectado, es la limitada exploración de factores que inciden en la educación emocional de las personas docentes y su impacto en el rendimiento laboral y el bienestar personal.

A nivel nacional se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos y repositorios de las universidades públicas como la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Tecnológico de Costa Rica (TEC) además universidades privadas del país. En la búsqueda realizada se identifican diferentes investigaciones sobre competencias emocionales en ámbitos educativos a nivel de primaria, secundaria y educación superior.

Dando inicio se destaca la investigación liderada por García, Salazar, Torres, Zúñiga y Castro (2015) con el título “Influencia de las competencias emocionales de docentes de

Ciencias Naturales en la adquisición de las habilidades emocionales de los estudiantes. El caso de un colegio secundario en Costa Rica”. El estudio tenía como objetivo general analizar si las competencias emocionales (conciencia, regulación y autonomía) que tenía el colectivo docente de Física, Química y Biología repercutían o se relacionaban directamente en las habilidades emocionales (asertividad, empatía, negociaciones y acuerdos) que manifestaban tener sus estudiantes. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y con 23 de un colegio académico que recibía clases de química, física y biología con profesores diferentes.

De esta investigación se concluye que el estudiantado demuestra tener diferentes habilidades emocionales dependiendo del curso que llevaran y la dinámica de su aula. Se identifica que el colectivo de estudiantes de Biología manifiesta un mejor desarrollo de habilidades emocionales debido a la buena relación que existe entre la persona y el grupo, las personas estudiantes comentan que el profesorado se caracteriza por ser asertivo, abierto y tolerantes, a diferencia del cuerpo estudiantil que llevan Química y Física, quienes expresan un mayor distanciamiento con las personas docentes y una dinámica del aula muy diferente a la de Biología. Esta investigación permite destacar el impacto que tiene la relación entre el docente y el estudiantado en el rendimiento académico y como dicha relación permite el fortalecimiento de las competencias emocionales en el grupo estudiantil.

En el ámbito educativo se encuentra también la investigación cualitativa de Castro, Morera y Rojas (2018), en la que se estudia “La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente”. El objetivo general consistía en investigar la experiencia desarrollada durante la implementación de una estrategia en educación emocional y su incidencia en la formación permanente del personal docente, para un mejor desempeño de su ejercicio profesional. Como principales instrumentos de recolección de información se utilizaron herramientas como un cuestionario de frases incompletas, observaciones no participantes y entrevistas colectivas con personas expertas.

La investigación permitió concluir que el personal docente considera que las estrategias les amplió su perspectiva y les motivo a reflexionar sobre su quehacer profesional. Las personas participantes mostraron interés en seguir aprendiendo y formarse en educación emocional, ya que esto trae beneficios tanto para la propia persona como para el estudiantado con él se trabaja. La indagación realizada destaca la importancia que tiene

formar al personal docente en educación emocional con el fin de que tengan las herramientas necesarias para enfrentarse a las situaciones con sus estudiantes y fortalezcan su bienestar emocional.

En el 2018, Ureña, Castro y Víquez, realizaron una investigación sobre competencias emocionales fuera del ámbito educativo, la cual se tituló “Competencias socioemocionales de la persona cuidadora formal de Personas Adultas Mayores Institucionalizadas (PAMI) en dos centros de cuidado de Costa Rica: Hogar de Ancianos de San Ramón y el Hogar para Ancianos de Montes de Oca”. El proceso investigativo se realizó bajo un enfoque cualitativo y su objetivo general era analizar las competencias socioemocionales de la persona cuidadora formal de PAMI en dos hogares de ancianos de Costa Rica: Hogar de Ancianos de San Ramón y Hogar para Ancianos de Montes de Oca.

Según los objetivos de la investigación se concluye que las personas cuidadoras manifiestan en su labor de cuidado las competencias emocionales de: conciencia emocional, regulación emocional, actitudes positivas y competencias sociales. Además, se identifica que las participantes se muestran más competentes emocionalmente con las personas que cuidan que consigo mismas. Esta investigación es relevante para la temática en cuestión, ya que analiza las competencias emocionales en personas encargadas de cuidar a otras, así como las cuidadoras se encargan de cuidar adultos mayores, las personas docentes están a cargo del estudiantado y de promover su desarrollo integral.

Años más tarde, en el 2020, Umaña y Villalobos realizan una indagación acerca de la “Incidencia de las competencias emocionales, en el rendimiento académico de seis estudiantes de quinto nivel de la carrera de la Enseñanza de Arte y Comunicación Visual en la Universidad Nacional en el 2018: Un análisis desde la disciplina de Orientación”. El objetivo general de la investigación es analizar, desde la disciplina de Orientación, la incidencia de las competencias emocionales sobre el rendimiento académico de seis estudiantes de quinto nivel de la carrera de la Enseñanza de Arte y Comunicación visual de la Universidad Nacional en el 2018. El estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo y se utilizaron los instrumentos de grupo focal y entrevista con las seis personas participantes.

Se identificó que la población meta presenta dificultad para identificar las emociones tanto positivas como negativas (identificación de emociones), además, se concluye que las emociones negativas presentan una mayor dificultad para controlarlas (regulación emocional) y las personas participantes muestran tener una imagen positiva de sí mismas, lo

cual les da seguridad para llevar a cabo actividades académicas de manera exitosa. Esta investigación permite visualizar los beneficios que tienen las competencias emocionales en futuros profesionales de educación y como la falta de ellas puede generar problemas en el desarrollo integral de la persona.

En este mismo ámbito se encuentra la investigación realizada por Porras, Pérez, Checa y Luque (2020), “Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía”. Esta investigación tenía como objetivo general comprobar la existencia de correlaciones estadísticas significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados y el objeto de estudio fue una muestra de 569 estudiantes de primer y último año de las carreras de Educación Infantil, Educación Primaria, Medicina y Química.

La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo basado en un diseño transversal, el cual permitió concluir que el estudiantado de la muestra que posee altos niveles en las habilidades de claridad y reparación emocional tiene altos niveles de empatía, además, se identificó que las personas estudiantes de la carrera de Educación presentan mayores niveles de atención a las emociones, en comparación a aquellos de química y medicina. Un hallazgo relevante es aquella relación entre la atención a las emociones y el bienestar personal, mientras mayor sea la atención a las emociones, menor va a ser el sentido de bienestar en la persona, lo cual puede ser una explicación para el malestar que experimentan algunos docentes dentro del sistema educativo.

Siguiendo esta línea de investigación, que ha explorado la relación entre la inteligencia emocional y formación académica, se encuentra un artículo reciente realizado por Retana y Anicasio (2021) sobre “La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica”. La cual tenía como objetivo general analizar la percepción acerca de la Inteligencia Emocional (IE) de futuros maestros costarricenses al comienzo de su formación en Didáctica de las Ciencias.

Su realización fue por medio del enfoque cuantitativo con alcancé exploratorio, descriptivo y correlacional con una muestra incidental constituida por 62 estudiantes que se encontraban matriculados en las asignaturas Ciencias en la Educación Primaria I, y Ciencias en la Educación Primaria III, las cuales se ubican en el segundo y cuarto año del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

Se concluye, por un lado, que las futuras personas docentes muestran facilidad para expresarse por escrito y contribuir en trabajos grupales, pero, por otro lado, que enfrentan dificultades para expresar sentimientos, y especialmente comunicarse en situaciones de enojo. Además, el estudio hace énfasis en la importancia de una educación emocional eficiente para desarrollar competencias y lograr una enseñanza de calidad. Un hallazgo relevante en este estudio es que se encontró que existe diferencia de género en las personas participantes de la muestra ya que, de acuerdo con los resultados obtenidos en la inteligencia emocional, las mujeres son más empáticas y atentas a sus sentimientos que los hombres.

En el mismo año, en línea con el estudio previo Ortega, (2021) realizó una investigación acerca de la “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”. La cual tenía como objetivo general analizar 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.

Desde el enfoque cualitativo basado en el diseño fenomenológico y su objeto de estudio fue dos varones y dos mujeres con edades que oscilan entre los 18 y 22 años inscritos en la especialidad de Refrigeración y Aire Acondicionado Industrial. Los resultados permiten concluir que 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.

Además, 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 emociones de frustración y miedo en las participantes. Los principales hallazgos de este estudio fueron la diferencia en los resultados de hombres y mujeres. Además, se identificó que la regulación emocional es una competencia que se le dificulta a la población y también se destacó que hombres presentan mayor dificultad para gestionar las emociones “negativas” que las mujeres.

Años más tarde, en el 2023, Cortés realizó una investigación acerca de las “Competencias socioemocionales asociadas al rendimiento académico en personas

estudiantes mentoras de la Universidad Nacional durante el 2023”. La cuál tiene como objetivo general analizar la relación de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico de las personas estudiantes mentoras de la Universidad Nacional.

Se llevo a cabo desde la perspectiva cuantitativo y se plantea como no experimental con un diseño transaccional y de alcance correlacional, el cual tiene una muestra de 72 participantes compuesta por las personas estudiantes mentoras de la Universidad Nacional que en el corte del I Ciclo 2023 se encuentran participando de manera activa por segunda o tercera vez en el Programa de mentorías académicas.

En esta investigación se logra identificar la presencia de las nueve competencias socioemocionales donde superan por más del 70% en un rango alto de desarrollo, lo cual permite concluir que la población posee un conocimiento conceptual respecto a dichas competencias en estudio. En cuanto al rendimiento académico, se identificó una multicausalidad, que permite comprender este fenómeno desde diferentes perspectivas. Se observó que los factores personales dinámicos, como la motivación extrínseca y el autoconcepto académico, estaban estrechamente vinculados con los factores estáticos, como las calificaciones finales de los cursos. Uno de los hallazgos más destacados fue que la formación como personas mentoras permitió en aquellos estudiantes desarrollar y aplicar eficazmente sus competencias emocionales, lo que a su vez influyó positivamente en su desempeño profesional y académico.

Siguiendo la misma línea en el ámbito profesional, Mejías (2023) realizó un proyecto acerca de “La autoeficacia para la gestión del desempeño laboral: una estrategia desde la orientación laboral en las organizaciones” con el objetivo de diseñar e implementar la estrategia de orientación Laboral, para el fortalecimiento de la autoeficacia en las personas trabajadoras que se desempeñan como jefaturas liderando procesos en la organización comercial.

Se efectuó bajo la metodología cualitativa basado en el diseño fenomenológico y se seleccionaron los participantes mediante un muestreo tipo intencional. La población participante de esta investigación aplicada consta del total de siete personas, de las cuales cuatro son hombres y tres mujeres, en edades comprendidas entre 27 y 48 años que ocupan puesto de Jefaturas, “Encargadas de Departamentos” con funciones de “Coordinación” y con un número de personas a su cargo.

Se concluye que existen pensamientos que inciden en las creencias de los trabajadores, tales como la preocupación por depender de otros, la inseguridad en la toma de decisiones y el miedo al fracaso. Además, se destaca la importancia de la autorreflexión y la autorregulación para identificar y abordar estos pensamientos limitantes, así como el valor del trabajo colaborativo y la confianza en sí mismo como factores determinantes de la eficacia colectiva. Un hallazgo valioso en este estudio es que se identificó que los pensamientos de las personas trabajadoras, especialmente aquellos relacionados con el trabajo colaborativo, la confianza en sí mismas y las creencias compartidas, afectan su desempeño laboral.

Por su parte, Umaña (2023) realizó una investigación acerca del “Desarrollo profesional docente como parte de la planificación estratégica”. La cual tiene de objetivo general, analizar la manera en que incorporan los administradores educativos del Colegio Técnico Profesional Roberto Gamboa Valverde y la Unidad Pedagógica Sotero González Barquero en la Regional de Educación el desarrollo profesional docente en la planificación estratégica educativa.

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, y su población objeto de estudio estuvo conformada por personas gestoras educativas y docentes. Para participar, el cuerpo de directores debía contar con al menos cinco años de experiencia laboral, mientras que los y las docentes debían tener un mínimo de dos años de servicio en el Ministerio de Educación Pública.

Los resultados de la investigación evidencian la ausencia de acciones orientadas al desarrollo profesional docente en la planificación estratégica institucional. La actualización y todas las actividades relacionadas con el desarrollo profesional se delegaban al Ministerio de Educación Pública y se gestionaban en línea. Uno de los principales hallazgos es que se destacó la importancia de que el desarrollo profesional docente esté alineado con el desarrollo de habilidades y la práctica educativa, ya que proporciona información valiosa sobre las demandas sociales. Además, la experiencia en la práctica pedagógica y las interacciones en la comunidad educativa son cruciales para el crecimiento profesional continuo de las personas docentes.

A partir de la lectura y revisión de siete investigaciones con enfoque cualitativo y cinco estudios con enfoques cuantitativos. Cabe resaltar como parte de los hallazgos principales mencionados en los estudios la relevancia que toma en la actualidad el estudio

de las competencias emocionales en las personas docentes, porque se evidenció la necesidad de comprender cuales competencias emocionales son más relevantes a lo largo de la trayectoria vocacional de cada docente, para un sistema educativo focalizado en el bienestar integral de la educación costarricense.

Al analizar los principales hallazgos a nivel nacional, se destacan los estudios de García, Salazar, Torres, Zúñiga y Castro (2015) y de Umaña y Villalobos (2020) que coinciden en que las competencias emocionales del personal docente impactan en el desarrollo integral del estudiantado. Ambos estudios resaltan que la relación entre las personas docentes y estudiantes influye significativamente en la adquisición de habilidades emocionales por parte del alumnado, así como la capacidad del profesorado con competencias emocionales desarrolladas para establecer conexiones significativas con sus estudiantes. También, se destaca que estas competencias fortalecen la capacidad del cuerpo estudiantil para enfrentar desafíos académicos y tomar decisiones informadas.

Por otra parte, la investigación de Porras, Pérez, Checa y Luque (2020) que se centró en los niveles de inteligencia emocional y empatía a futuros docentes, destacan la importancia de trabajar las competencias emocionales de manera más sistemática y de incluirla en la formación docente. En este estudio se encontró que las personas estudiantes que se especializan en áreas como Ciencias Sociales y Humanidades muestran comportamientos socialmente responsables con mayor frecuencia que los que no pertenecen a esta área.

En relación con la formación docente en educación emocional, los hallazgos de Castro y Rojas (2018) permiten identificar la relevancia de propiciar espacios de reflexión en el cuerpo docente sobre sus propias competencias emocionales. Este tipo de estrategias no solo favorecen el bienestar individual de los educadores, sino que también tienen implicaciones directas en el ambiente educativo, las relaciones interpersonales y el aprendizaje del estudiantado. Al reconocerse como modelos emocionales para sus estudiantes, las y los docentes asumen un rol activo en la enseñanza de estas habilidades, no solo desde lo verbal, sino desde la coherencia entre su actuar y sentir. Estos aportes permiten comprender que el fortalecimiento de las competencias emocionales en el personal docente puede ser una vía significativa para mejorar tanto su práctica profesional como el clima institucional.

Además de lo expuesto, se reconoció un vacío significativo en la literatura académica respecto a la identificación de competencias emocionales específicas en el desarrollo profesional docente. A pesar de la revisión realizada, no se han encontrado estudios que aborden esta necesidad. Algunos estudios suelen generalizar conceptos como la inteligencia emocional o la empatía, sin un análisis detallado de las habilidades específicas que los y las docentes necesitan cultivar para mejorar su práctica educativa. Además, en las investigaciones consultadas, se observa que la atención se ha centrado en otras poblaciones, como estudiantes, personas en etapa de la adultez en roles de liderazgo o futuras personas docentes, dejando un vacío en la comprensión de las competencias emocionales necesarias para el desarrollo profesional de los educadores.

La dirección de las investigaciones se dirige hacia el bienestar y beneficios que obtiene el estudiantado, pero no los beneficios para el personal docente, es decir, se visualiza el estudiante como el principal actor del proceso, sin embargo, es relevante identificar los factores que inciden en el bienestar docente como lo puede ser el aprendizaje y fortalecimiento de competencias emocionales desde el estudio de sus trayectorias vocacionales.

Con base en la búsqueda realizada, se identifica la necesidad de investigar las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo de docentes. El estudio de las competencias emocionales del colectivo docente permite identificar las necesidades a nivel de inteligencia emocional que las personas formadoras pueden tener y cómo estas necesidades forman parte del desarrollo profesional y personal del individuo, además, al identificar las necesarias dentro del sistema educativo, se puede gestionar el aprendizaje y actualización del personal docente, para que desde el área de Orientación se les pueda brindar esta formación en competencias emocionales que les permita responder ante los retos dentro y fuera del aula.

Aunque existen numerosos estudios sobre la inteligencia emocional y su impacto en diversos ámbitos, y a pesar de que gran parte de las investigaciones en el ámbito educativo se han dirigido hacia el bienestar del estudiantado, no se ha investigado específicamente cómo las competencias emocionales forman parte de las trayectorias vocacionales de las personas tutoras. Esta falta de investigaciones específicas resalta la importancia de realizar un estudio que no solo evalúe las competencias emocionales presentes en el profesorado, sino que también explore cómo estas competencias afectan su crecimiento profesional de

manera integral, además, cabe resaltar que no se involucra la labor orientadora, como posible fuente de apoyo y guía al personal docente del sistema educativo.

Por lo tanto, el tema de investigación propuesto es el " Análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025 desde la teoría de construcción de la carrera". Esta investigación es innovadora porque aborda un área poco explorada, permitiendo obtener una visión comprensiva y contextualizada sobre la relevancia de las competencias emocionales en la profesión docente.

### **Justificación**

Las competencias emocionales han cobrado una relevancia cada vez mayor en el ámbito educativo, debido al desafío de adaptarse a un nuevo paradigma que demanda una visión integral de las trayectorias vocacionales del docente (Concha, Lagos, Anabalón, López, y Becerra, 2023) La profesión docente es exigente debido a la complejidad de los contextos socioeducativos y requiere de diferentes capacidades y competencias que le permitan al profesional enfrentarse a los retos en las aulas, por lo que es muy importante asegurar su desarrollo para impartir una educación de calidad.

En consonancia con esta perspectiva, Sánchez, Benítez, Quesada y García (2019) indica que "la docencia es un trabajo emocional, y que es necesario incluir las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado" (p. 238), siguiendo esta línea Hernández (2017) expresa que "ya no es suficiente con que se enseñe, ni lo que se enseña, es igual de imprescindible reflexionar en quién es esa persona que aprende y quién la que lo está formando." (p. 81) Ambas autorías resaltan la relevancia de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de la persona docente dentro del proceso educativo. Por lo que, esta investigación representa un recurso para comprender áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en el quehacer profesional del colectivo docente.

Al identificar y analizar estas competencias desde la perspectiva de la persona docente, la investigación ayuda a proporcionar información valiosa para mejorar su práctica educativa, y contribuirá al avance del campo educativo al reconocer y valorar el papel crucial de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de dicho grupo profesional.

En Costa Rica, la importancia de una educación integral está respaldada por la Ley N° 2160 que corresponde a la Ley Fundamental de Educación, específicamente en el artículo 3 (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957), la cual establece que, para el cumplimiento de los fines expresados, la escuela costarricense procurará (párr. 13);

- (a) El mejoramiento de la salud mental, moral y física del hombre y de la colectividad;
- (b) El desarrollo intelectual del hombre y sus valores éticos, estéticos y religiosos;
- (c) La afirmación de una vida familiar digna, según las tradiciones cristianas, y de los valores cívicos propios de una democracia;
- (d) La transmisión de los conocimientos y técnicas, de acuerdo con el desarrollo psicobiológico de los educandos;
- (e) Desarrollar aptitudes, atendiendo adecuadamente las diferencias individuales;
- (f) El desenvolvimiento de la capacidad productora y de la eficiencia social.

Este artículo resalta la importancia de una formación integral que abarca todas las dimensiones del ser humano para una educación de calidad, dentro de lo que se hace referencia a la salud mental, lo cual incluye la enseñanza y adquisición de competencias emocionales necesarias para responder a los retos de la vida cotidiana.

El desarrollo emocional de la población docente se convierte en un eje fundamental, ya que son ellos quienes median los procesos educativos y modelan con su ejemplo las habilidades emocionales que se transmiten al estudiantado. Asimismo, el artículo 13 de esta ley (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957), establece que, “la educación debe proporcionar los conocimientos básicos y las actividades que favorezcan el desenvolvimiento de la inteligencia, las habilidades y las destrezas, y la creación de actitudes y hábitos necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad” (párr. 48) estos objetivos demuestran la necesidad de una educación que garantice el bienestar de las personas docentes y que contemple el fortalecimiento de las competencias emocionales como parte esencial del bienestar individual y colectivo.

De este modo el artículo 13 respalda la incorporación de estrategias pedagógicas que fomenten la salud física, mental y emocional en la comunidad educativa, resaltando la función que desempeñan las personas docentes en la construcción de una sociedad más consciente.

En la educación costarricense y las leyes que la respaldan, se destaca el papel fundamental que tiene el cuerpo docente en la enseñanza de habilidades emocionales y sociales desde edades tempranas, por lo que dichos profesionales cumplen un papel fundamental en el desarrollo y formación integral de las personas a lo largo de la vida y al ser actores principales de diferentes procesos de aprendizaje van a requerir de herramientas y recursos que les permitan enfrentarse con los retos del sistema educativo y, además, crecer personalmente. La ONU (2022), destaca la importancia de la persona docente, ya que son las personas esenciales para preparar al estudiantado para el futuro.

Dentro del sistema educativo se hace un mayor énfasis en el bienestar del estudiantado, sin embargo, en diferentes ocasiones no se le da la relevancia que merece la salud mental del docente, la cual es necesaria para que ejerza su profesión de la manera más eficiente. Dentro de aquellos factores que pueden influir en la salud mental de este grupo profesional se encuentran las presiones del trabajo, problemas de indisciplina estudiantil, la depreciación de la profesión y la limitada participación de las familias en el proceso educativo (Barahona, 2024,). Estos elementos generan un entorno de alta exigencia emocional que puede perjudicar el bienestar emocional del profesorado. Ante esta realidad, se hace necesario brindar a las personas docentes de herramientas y competencias que les permitan afrontar los desafíos cotidianos de manera efectiva para un mayor bienestar para tanto para la población docente como para la población estudiantil, posicionándolas, así como un componente esencial de la calidad educativa.

En esta misma línea, las situaciones señaladas inciden directamente en la salud mental del personal docente, afectando su quehacer profesional de forma gradual. Así lo evidencia el estudio realizado por Barahona (2024), en el cual se reporta que aproximadamente el 96% de las personas encuestadas, con más de un año de laborar para el Ministerio de Educación Pública, manifestaron haber experimentado problemas de salud mental, tales como alteraciones del sueño, ansiedad o síntomas depresivos. Estas cifras evidencian una necesidad urgente de comprender la salud mental de este gremio mediante el desarrollo de competencias emocionales que actúen como factores protectores frente al

desgaste emocional ya que a menudo se enfatiza la importancia de la salud mental en relación con las personas estudiantes, pero es esencial reconocerlas en los propios profesionales en educación, quienes son los principales agentes en la transmisión del proceso de aprendizaje.

De manera complementaria, otras investigaciones como la de Retana, González y Pérez (2021) también evidencian esta problemática al señalar una alta prevalencia de síntomas como preocupación constante, insomnio, ansiedad y tensión emocional entre el cuerpo docente.

Desde esta perspectiva, la presente investigación adquiere un alcance social significativo, ya que busca identificar, comprender y potenciar las competencias emocionales del profesorado, contribuyendo a su bienestar emocional y al fortalecimiento de su rol dentro del aula. Además, los hallazgos de este estudio podrían orientar propuestas de intervención pertinentes y contextualizadas, diseñadas a partir de las necesidades reales del profesorado.

El sistema educativo se puede fortalecer a partir del desarrollo emocional del personal docente, ya que su bienestar impacta directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser quienes interactúan de forma constante con las personas estudiantes, resulta clave que puedan tomar decisiones pedagógicas más conscientes y construir relaciones educativas más efectivas.

La formación continua del personal docente es un elemento clave para garantizar una educación de calidad. Sin embargo, en Costa Rica, recientes estudios evidencian un debilitamiento significativo en este aspecto. Según el Noveno Informe del Estado de la Educación 2023, (Consejo Nacional de Rectores y Programa Estado de la Nación, 2023) “entre 2019 y 2022 la cantidad de cursos ofrecidos por el MEP se redujo en un 63% y los talleres en un 78%” (p. 52). lo que evidencia la ausencia de procesos de capacitación y acompañamiento a educadores limitando competencias esenciales para trabajar en el aula.

Dichos datos demuestran como en la actualidad no se está invirtiendo en la constante actualización y formación del personal docente dentro del sistema educativo y respaldan la necesidad de investigar el desarrollo de competencias emocionales en el personal docente como un factor esencial para su bienestar y la mejora del clima escolar.

Como respuesta a esta situación, el Ministerio de Educación Pública ha formulado un Programa Nacional de Convivencia (MEP y ICD, 2021) que incluye el manejo de

emociones como uno de sus pilares fundamentales. Esta iniciativa refleja el reconocimiento institucional de la necesidad de fortalecer las competencias emocionales de la comunidad educativa. Dicho programa abarca temáticas como habilidades psicosociales, prácticas de gestión de la paz y la convivencia y creación de líneas estratégicas para gestionar la convivencia.

Además, los hallazgos aportarán experiencias reales que complementan y actualizan la teoría del desarrollo de la carrera. Al respecto Sánchez (2017), manifiesta que el concepto de carrera permite una comprensión integral de la persona, abarcando tanto su vida personal como su faceta laboral. Este desarrollo integral involucra dimensiones físicas, sociales, éticas, vocacionales y emocionales. En esta investigación, se enfatiza cómo las competencias emocionales contribuyen directamente al crecimiento integral de las personas docentes.

El tema de investigación está relacionado directamente con el objeto de estudio de la orientación, el cual son los procesos de autoconocimiento, conocimiento del medio y toma de decisiones, necesarios para que la persona logre formular e identificar su proyecto y sentido de vida. Desde el objeto de estudio de la disciplina se identifica el impacto de competencias emocionales, para las que la persona docente debe realizar un proceso de introspección que permita el reconocimiento de dichas competencias y, además, fortalecer el desarrollo emocional de las personas enseñantes.

El estudio aporta contenido relevante a la disciplina de Orientación, en especial desde el desarrollo emocional y vocacional de la persona docente. Al conocer las competencias emocionales que el personal docente posee y aquellas que debe fortalecer, se pueden atender las necesidades emocionales de la población con mayor claridad y de manera contextualizada. Los beneficios no solo se observan en el trabajo de orientación con el personal de la institución, sino que también fortalece el aprendizaje de competencias emocionales y fortalece el desarrollo emocional del estudiantado.

### **Planteamiento del problema**

La Organización Mundial de la Salud ha reconocido la importancia de la salud mental como un componente del bienestar integral de las personas, en este sentido se afirma que “La salud mental se reconoce como un elemento integral de salud general y como un derecho básico y fundamental” (Organización Panamericana de la Salud, 2023, p. 6). Este reconocimiento ha impulsado un interés en el estudio de la inteligencia emocional y los

factores asociados ya que diversas fuentes han demostrado su influencia directa en el desarrollo integral del individuo. Como es el estudio de Duarte (2018) encontró que niveles altos de inteligencia emocional están relacionados con una buena salud mental mientras que niveles bajos se asocian a una pobre salud mental.

Ahora bien, reconociendo el área de la educación en este tema se encuentra el aporte de Cruzado (2018) menciona que “El desgaste al que se encuentran expuestos los docentes está relacionado al agotamiento, afectando su salud física y emocional” (p.41). Por lo tanto, el ámbito laboral docente se presenta vulnerable por estos factores, como también se perciben vacíos en la formación de competencias emocionales, así como el MEP (2018) lo resalta en su investigación donde menciona la importancia de darle un equilibrio tanto a la formación docente como al poner en práctica acciones que permitan el bienestar emocional docente, ya que este se refleja en la formación integral del estudiantado.

Debido a esto, surge la necesidad de atender las competencias emocionales en la población docente, ya que con lo presentado anteriormente se ha considerado que es un grupo profesional el cual se ve afectado por su labor demandante en los constantes retos que se enfrentan día con día. Cabe señalar que esta categoría de competencias emocionales será abordada desde la teoría de construcción de carrera, desde los postulados de Savickas (2012), la cual nos ofrece la perspectiva del desarrollo de las trayectorias vocacionales como parte del desarrollo integral de la persona. Reconociendo el vínculo del desarrollo de estas competencias emocionales durante la trayectoria que se va expandiendo con las experiencias que se adquieren.

Durante la revisión de los antecedentes se identificó la carencia de investigaciones internacionales sobre la temática de competencias emocionales en la población docente, ya que solo se identificaron competencias emocionales en otras poblaciones. Es debido a este vacío en la literatura, junto con las constantes noticias, inconformidades y estadísticas sobre las condiciones a las que se enfrentan dentro de las aulas y los pocos espacios que tienen de actualización y aprendizaje para mejorar sus procesos de enseñanza que surge la idea de realizar esta investigación. Así como lo explica Serio, Jiménez y Rosales (2010), “las nuevas propuestas educativas de cubrir objetivos competenciales en los alumnos serán difíciles de conseguir si los docentes no han sido entrenados para conseguir dichos objetivos con ellos mismos” (p. 109).

Para contextualizar más esta investigación, se ha considera la institución educativa True North, como el espacio para indagar sobre estas competencias emocionales en el cuerpo docente en sus trayectorias vocacionales. Según True North (2022) tiene cuatro creencias fundamentales, las cuales son imaginación, transformación, audacia y conexión, las cuales favorecen el fortalecimiento del desarrollo personal del estudiantado. Es fundamental llevar estas creencias al desarrollo personal del personal docente, ya que ellas son las encargadas del proceso de aprendizaje del cuerpo estudiantil.

El colegio se caracteriza por promover espacios de aprendizaje emocional en el estudiantado, sin embargo, se pueden promover espacios de crecimiento personal y profesional para la población docente, en los cuales se promueva el aprendizaje de competencias emocionales que les permitan enseñar con base en las cuatro creencias principales de la institución. Por lo tanto, la pregunta que orienta el presente proyecto es ¿Como se comprenden las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025?

### **Formulación del problema**

¿Como se comprenden las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025?

### **Propósitos**

#### **Propósito General**

Analizamos las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025 desde la teoría de desarrollo de la carrera.

#### **Propósitos específicos**

1. Identificamos las competencias emocionales intrapersonales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025.
2. Reconocemos las competencias emocionales interpersonales en de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025.
3. Exploramos la trayectoria vocacional de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025.

4. Elaboramos un recurso ajustado a la necesidad institucional, orientado a garantizar el acceso a herramientas emocionales que apoyen a las docentes en la comprensión de los retos emocionales que experimentan dentro del aula, fortaleciendo su autoconocimiento, bienestar y desarrollo profesional.

## Capítulo II

### Marco referencial

#### Teoría de Construcción de la Carrera

##### **Evolución de la orientación vocacional: de Parsons a Savickas.**

Contextualizando la evolución de la orientación vocacional, dio inicio con la misión de ayudar a persona joven a elegir su oficio y su trabajo. El precursor y creador oficial de la disciplina de Orientación es conocido como Frank Parsons (1854-1908), ingeniero técnico y asistente social estadounidense que decidió romper con los esquemas de su época, asumiendo el papel de guía a las personas que se encontraban en busca de trabajo durante la revolución industrial. Como parte de sus acciones para promover este nuevo modelo de guía y acompañamiento, creó el “*Vocational Bureau*” en donde daba sus servicios de orientación a jóvenes fuera del sistema educativo que deseaban encontrar trabajo. Pérez, Filella, Bisquerra (2009) explican como este modelo se creó en un contexto informal, pero Frank Parsons logra una propuesta tan innovadora y útil que es aceptada por el sistema educativo de Estados Unidos.

Por otro lado, Parsons más otras personas teóricas, como Eli Weaver y Williamson, plantean un modelo de orientación vocacional llamado enfoque actuarial o de rasgos y factores, que se basa en el realizar un autoanálisis, es decir, conocer a la persona; conocimiento de mundo profesional y la ubicación de la persona en la tarea más apropiada (Pérez, et al., 2009). Dicho modelo plantea una visualización lineal de la trayectoria profesional, lo cual se refiere, a que la decisión que la persona toma debe de ser definitiva y puntual, en un solo momento de la vida. La propuesta de este autor funcionaba para la época en la que se encontraba, ya que las personas tenían una gran necesidad de encontrar con rapidez, un empleo que fuera de acuerdo con sus habilidades y capacidades tanto físicas como mentales, sin embargo, con los años se fueron añadiendo más factores a tomar en cuenta dentro de esta decisión y el acompañamiento se extendió a todo el desarrollo integral de la persona.

Continuando, a mediados del siglo XX empiezan a surgir enfoques basados en teorías psicológicas, las cuales promueven una mayor libertad del individuo con respecto a su decisión vocacional. Un ejemplo de estas teorías es la de Anne Roe, quien considera que la

elección vocacional se define de acuerdo con las experiencias de la niñez de la persona y le da un factor predominante a la genética (Pereira, 2018). Además de Roe, se destaca Holland, quien, durante los últimos años del siglo XX, creó una teoría en la que define seis tipos de personalidad y seis tipos de ambientes laborales, los cuales tienen afinidad con puestos de trabajo. Las personalidades planteadas por el autor son: realista, intelectual, social, tradicional, emprendedor y artista; los ambientes laborales definidos son: realista, intelectual, social, tradicional, renovador y artístico (Pereira, 2018). La propuesta de Holland considera que la persona va a poseer las características de un tipo de personalidad y se va a caracterizar por desenvolverse adecuadamente en un ambiente laboral específico.

Así como lo menciona Pereira (2018), después de los enfoques basados en teorías psicológicas, empiezan a surgir los enfoques integrales, los cuales toman en consideración diferentes perspectivas e involucran otras disciplinas. Un caso que representa estas teorías es la del aprendizaje social, propuesta por John Krumboltz, esta teoría visualiza el proceso de toma de decisiones como un proceso cognitivo que considera las conductas, actitudes, intereses y valores de cada individuo, además, estas se van modificando conforme el proceso avanza (Tejedor, 2009). Krumboltz plantea que es necesario brindar herramientas a las personas orientadas, con el fin de que estas logren aprender a tomar decisiones de la mejor manera, por lo que al tomar en consideración sus conductas, intereses y valores, se logra modificar aquellas habilidades que no benefician la toma de decisiones.

Ahora bien, conforme se crearon los enfoques integrales, se inicia la propuesta de enfoques evolutivos, los cuales se basan en la madurez vocacional a la que puede llegar el ser humano. El enfoque evolutivo se propone que el ser humano atraviesa diferentes etapas a lo largo de su vida, las cuales tienen diferentes características, metas y tareas que influyen en sus decisiones vocacionales. El principal precursor de este enfoque es Donald Super, quien establece que existen cinco etapas (Di Muro, 2009):

1. Crecimiento (0-14 años)
2. Exploración (15-24 años)
3. Establecimiento (25-44 años)
4. Mantenimiento (45-64 años)
5. Declinación (65 años en adelante)

Cada etapa tiene sus respectivas subetapas y tareas, las cuales deben cumplirse para pasar con éxito a la siguiente. Además, cada fase, simboliza un paso para la formación del autoconcepto, lo cual influencia la toma de decisiones vocacionales y personales a lo largo de la vida.

En síntesis, Súper plantea que el ser humano atraviesa distintas etapas del desarrollo personal y profesional, en el que debe cumplir con las tareas vitales que fortalecen el autoconocimiento y la toma de decisiones. Continuando con la idea, Savickas propone que las experiencias personales y las decisiones que se van tomando, son fundamentales en la construcción del sentido de vida, destacando la elección de carrera como parte de este modelo integral que permite diseñar y construir la trayectoria vocacional.

### **Principales postulados de la Teoría de Construcción de la Carrera.**

Para introducir la teoría de Construcción de la Carrera –conocida en inglés como *Life Design-*, es propuesta por Mark L. Savickas, Orientador y Psicólogo estadounidense del siglo XXI. Savickas posee un Doctorado en Orientación y Asesoramiento de la Universidad de Kent, además, cuenta con la Licencia de Orientador profesional clínico en Ohio (Savickas, s.f.). Cabe mencionar que esta teoría representa una evolución de la orientación vocacional, retomando los postulados iniciales de Parsons y continuando con los aportes de Holland y Super.

Cabe destacar que, a diferencia de la perspectiva tradicional de la orientación vocacional, como un proceso lógico y secuencial fundamentado en la realización de pruebas y evaluaciones profesionales, el diseño de vida implica una reflexión profunda sobre el “yo” y su contexto (Mazzi, 2020). De acuerdo con Savickas et al. 2009, (citado por Romero, 2023) “afirman que en el siglo XXI se necesitan modelos teóricos que enfatizen la flexibilidad humana, las capacidades de adaptación y los aprendizajes a lo largo de la vida; lo que da paso a este nuevo enfoque” (p.43). Por lo que se logra comprender que este posicionamiento teórico fomenta una evaluación integral de la persona orientada, promoviendo la introspección para el crecimiento continuo y tomando en cuenta la flexibilidad, y la adaptabilidad a lo largo de la vida.

Por lo tanto, el modelo de Construcción de la Carrera es un enfoque holístico e integral de la disciplina de Orientación, ya que requiere del análisis e introspección de diferentes contextos y experiencias que las personas experimentan a lo largo de su vida. Así

como lo explica y amplía Murillo (2022) “se hace hincapié en retomar todas las facetas de las personas para comprender sus elecciones ocupacionales o profesionales e incluso su desempeño en el ámbito laboral” (p. 4).

En la teoría de Savickas, el “yo” se define como la narrativa que una persona construye a partir de sus experiencias y roles sociales. Este "yo" actúa como el narrador que da sentido a su vida, integrando contextos y vivencias para formar una identidad y construir una trayectoria vocacional significativa y alineada con sus valores y aspiraciones. Además, el autor expresa énfasis con la idea de que el "yo" no preexiste, sino que se construye a partir de las palabras y las historias que una persona utiliza para describir sus experiencias y roles (Navarro, 2021). En este sentido, Savickas (2012, p.12) menciona que;

*Life design, from the project perspective of social constructionism, views clients as authors who may be characterized by autobiographical stories and who may be helped to reflect on life themes with which to reconstruct their careers. [el diseño de vida, desde la perspectiva del proyecto del construccionismo social, ve a las personas clientas como autoras que pueden caracterizarse por historias autobiográficas y a quienes se les puede ayudar a reflexionar sobre temas de la vida con los que puedan reconstruir sus carreras].*

Por lo que esta teoría considera tanto el ámbito interpersonal como el intrapersonal del individuo, así como el pasado, presente y futuro. Como Savickas toma en cuenta todos estos aspectos del desarrollo del ser humano, es necesario tener diferentes técnicas que permitan la exploración y profundización de dichos aspectos de la persona orientada. Así como lo menciona Murillo (2022), el autor de la teoría propone que se pueden utilizar técnicas narrativas, las cuales van a permitir profundizar en experiencias, eventos, redes de apoyo, contextos, intereses y habilidades del individuo. La aplicación de las técnicas narrativas es de gran apoyo para el proceso orientador, ya que crea un espacio para que la persona orientada se exprese con claridad, en orden cronológico y ampliamente sobre su historia de vida y todos los eventos importantes que han ocurrido a lo largo de esta.

El autor visualiza a las personas orientadas desde un papel activo en la creación de la propia narrativa en donde las trayectorias no se ven como líneas rectas o predeterminadas,

sino como caminos que se construyen y reconstruyen continuamente en respuesta a los cambios personales y contextuales. El paradigma de diseño de vida considera que en el mundo actual, debido a las estructuras sociales postmodernas la vida es menos predecible y estable por lo que es complejo que las personas puedan planificar toda su vida sin embargo, propone que las personas orientadas pueden enfocarse en diseñar y comprometerse con trayectorias de vida que reflejen sus deseos y circunstancias personales permitiendo al ser humano adaptarse a los cambios y construir una vida que sea significativa para su propio “guion o trama” de vida (Navarro, 2021).

Las trayectorias profesionales de las personas se “construyen cuando ellas hacen elecciones que expresan su concepto de sí y este autoconcepto se forma y modifica a través de experiencias específicas en diversos contextos. Este enfoque, considera estas experiencias como recursos significativos para la planificación del futuro” (Savickas, et al. 2009 p. 4) En este sentido se parte de un proceso orientador que de acuerdo con Romero (2023) “trabaja desde las historias personales, donde tanto la persona que se orienta como la persona profesional en orientación son concebidos sujetos activos del proceso, superando así las teorías que se centraban en resultados numéricos o predictivos” (p. 47).

Siguiendo esta misma línea la teoría de la construcción de la carrera, plantea que las personas desarrollan una identidad profesional, la cual es un autoconcepto que refleja su percepción de quiénes son y qué desean lograr en su ámbito laboral. Esta identidad se construye a partir de sus temas de vida, los cuales son patrones recurrentes de intereses, valores, habilidades y metas que surgen de sus experiencias. Agregado a esto la teoría de construcción de carrera trabaja con los constructos de;

Identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narrativa para analizar las posibilidades del contexto, los procesos dinámicos, progresiones no lineares, las múltiples perspectivas y los patrones personales que ayudan a construir una carrera flexible, en donde la persona se haga a sí misma empleable, comprometida consigo mismo, con inteligencia emocional y con una perspectiva de aprendizaje de toda la vida (Savickas, 2012 citado por Navarro, 2021, párr.5).

Estos conceptos son fundamentales para el desarrollo integral del ser humano ya que permiten a las personas adaptarse a los cambios constantes del mercado laboral y a las circunstancias personales debido a su enfoque integral y adaptativo. La construcción de la carrera destaca la importancia del desarrollo personal y profesional continuo, promoviendo una mentalidad de aprendizaje permanente que es esencial en un contexto donde las habilidades requeridas están en constante evolución. Dentro de esta teoría la adaptabilidad es un concepto sustancial el cual;

Consiste en 4 pasos: motivación para el alcance de las metas, recursos psicológicos para hacer frente a las inquietudes vocacionales, respuestas adaptativas, y resultados de la adaptación que se logran en el proceso de construcción de carrera (Mazzi, 2020, p.19)

Este autor sugiere que la adaptabilidad es un proceso integral, compuesto por diversas dimensiones, entre las que destacan los recursos psicológicos o competencias emocionales. Estas competencias, son fundamentales para facilitar la adaptación a nuevas situaciones y roles, y contribuyen significativamente al bienestar general y a la satisfacción laboral. Otros autores que hacen énfasis en las competencias emocionales en relación con la adaptabilidad son Merino, Hontangas y Petrides (2018) “que expresan que la inteligencia emocional (IE), es considerada como un ejemplo de cómo la adaptabilidad incluye una disposición adaptativa para enfrentar las demandas del entorno” (p. 79). Así, estos recursos no solo ayudan a manejar los desafíos profesionales, sino que también son cruciales para desarrollar una carrera sostenible y satisfactoria.

La teoría de construcción de la carrera plantea un modelo secuencial de cuatro dimensiones, el cual es explicado por Merino, et al. (2024) de la siguiente manera:

1. Predisposición a la adaptación: consiste en aquellos aspectos de la personalidad y de la conducta que permiten que la persona se encuentre dispuesta a enfrentarse a los desafíos del desarrollo de su carrera profesional.
2. Recursos para la adaptación: son aquellas herramientas que el individuo posee a la hora enfrentarse a los cambios y retos de su desarrollo laboral.

3. Respuestas de adaptación: consiste en la activación de formas de respuesta que van a permitir tomar decisiones en el ámbito profesional y laboral, con el fin del bienestar de la persona orientada.
4. Resultados del proceso de adaptación: son los resultados finales de la toma de decisiones y la superación de cada transición del ámbito profesional, los cuales pueden llegar a ser el éxito y la satisfacción.

Desde dicho diseño secuencial, se puede planificar una atención integral desde orientación, en el que la persona logre adquirir herramientas y recursos necesarios para superar los retos y atravesar cada transición del ámbito laboral y profesional. Además, es importante incluir dentro de estas herramientas las competencias emocionales, las cuales pueden representar una fortaleza dentro del proceso de adaptación.

En este modelo teórico, la “carrera” se concibe como una historia que una persona narra sobre su vida laboral, integrando todos los aspectos de su existencia. Bisquerra (2016) subraya que “el desarrollo de la carrera debe entenderse de manera holística, incluyendo todos los aspectos de la vida” (p. 41). Esta visión integral facilita la construcción de una narrativa autobiográfica, que proporciona un sentido de estabilidad interna, especialmente valioso durante las transiciones. Al dotar de propósito a las diferentes etapas de la trayectoria profesional, esta narrativa transforma situaciones aparentemente desordenadas en experiencias significativas (Navarro, 2021). Por lo tanto, es esencial comprender cómo las personas interpretan y asignan significado a sus experiencias, ya que esto influye en la construcción de su identidad profesional y en la toma de decisiones vocacionales (Murillo, 2022).

En el mundo laboral actual, no basta con poseer habilidades técnicas; también se requiere un mayor esfuerzo, autoconocimiento y una sólida confianza en uno mismo. Para enfrentar estos desafíos, es esencial reflexionar sobre la autobiografía e identidad a través de las narrativas personales. Este proceso permite conocerse mejor, construirse, mantener y reconfigurar una narrativa de identidad que refleje una historia de vida significativa y alineada con los valores y deseos. Esta narrativa de identidad brinda dirección a las trayectorias vocacionales, y también ayuda a adaptar y dar sentido a las experiencias en un entorno laboral en constante cambio (Navarro, 2021). La narratividad se puede resumir como el elemento que permite dar coherencia y continuidad a las trayectorias de vida, debido a

que parte del proceso de la construcción de formas subjetivas de identidad y de los marcos cognitivos (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi Esbroeck y Van Vianen, 2009).

Como parte de esta teoría, Savickas propone el concepto de adaptabilidad de la carrera, en vez de la madurez vocacional propuesta con anterioridad. Savickas (1997) describe la adaptabilidad como la capacidad de cambiar y ajustarse a nuevas circunstancias sin presentar mucha dificultad, además, define la adaptabilidad de carrera como *“readiness to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions”* (p. 254) [disposición para afrontar las tareas esperadas para prepararse y formar parte de un rol laboral y los ajustes impredecibles provocados por los cambios en el trabajo y las condiciones laborales].

Este enfoque teórico se destaca por su naturaleza holística al reconocer que no solo el aspecto profesional, sino también el desarrollo personal, son fundamentales en la promoción de una visión completa del individuo. En este modelo tanto las personas profesionales en Orientación como las personas orientadas desempeñan roles activos en este proceso, en donde se acompaña a cada individuo en la construcción de su propio guion de vida, en el cual se entrelazan sus aspiraciones, valores y experiencias. En este sentido, se plantea una pregunta fundamental, como lo indica Duarte 2015, (citado por Romero 2023);

¿Será que el trabajo ocupa un espacio en nuestras vidas que puede darle sentido a nuestra existencia? Ante esta pregunta ya no se trataría de ayudar a la persona a elegir una profesión, sino en acompañarle en su proceso de construcción de sí mismos (p.44).

La idea es que el trabajo puede ser una fuente de significado y realización personal, más allá de simplemente cumplir con una función económica. Al adoptar este paradigma, la orientación se convierte en un proceso de acompañamiento y autoexploración, en el que se busca que cada individuo construya su propio "guion de vida" a partir de sus aspiraciones,

valores, habilidades y experiencias. De esta manera, la elección de carrera no se basa únicamente en factores externos sino en una comprensión más profunda de sí mismo.

Reinterpretando el aporte de Navarro (2021) los pasos para la intervención Orientadora desde esta teoría son;

1. **Construcción:** En este primer encuentro, las personas orientadas suelen llegar por un evento que desestabiliza su historia actual. Por lo que la intervención comienza con la narración de este suceso y con la respuesta a las preguntas iniciales del Orientador: ¿Cómo puedo ayudarte hoy? y ¿Hay algo más que pueda hacer por ti?. Estas preguntas establecen las metas del proceso que se inicia a construir a partir de pequeñas historias narradas por la persona orientada.
2. **Desconstrucción:** En el segundo paso, lo que se busca no es “destruir la historia, sino más bien cuestionar posibles prejuicios en el pensamiento de la persona orientada, para así poder abrirse a la posibilidad de nuevos significados de esas pequeñas historias” (párr.20) elaborado en conjunto profesional de la orientación-persona orientada.
3. **Reconstrucción:** En el tercer paso los profesionales en orientación se esfuerzan en unir las pequeñas anécdotas, en una narrativa coherente, recopilando momentos importantes y significativos, personas influyentes, momentos de superación personal y vivencias transformadoras, dentro de una narrativa de la identidad que calce en un “retrato de vida” [*life portrait*] propuesto inicialmente por el profesional de orientación a la persona orientada.
4. **Co-construcción:** En esta fase se busca crear una narrativa conjunta entre el Orientador y la persona orientada, con el fin de visualizar las acciones futuras.
5. **Acciones a tomar:** En este último paso se está escribiendo en la vida “real” de la persona orientada. El objetivo final del proceso es la toma de acciones concretas que sigan construyendo esta carrera de la persona orientada.

Para ahondar más en el tema mencionado por Savickas, sobre las trayectorias vocacionales, es fundamental explorar las definiciones y perspectivas de diversas autorías sobre lo que constituye una "trayectoria" con el fin de comprender que son una parte esencial del desarrollo personal y profesional, en las que las personas son vistas como protagonistas

activos, moldeando sus caminos en función de sus experiencias, aspiraciones y contextos de vida.

## **Trayectorias vocacionales**

### **Concepto de trayectorias vocacionales.**

En la búsqueda de la definición precisa del concepto de trayectoria vocacional, basándose en varias autorías, como Ulloa, Gajardo y Díaz (2015) y Sepúlveda, Turra y Zavala (2017). Se identifica como un término compuesto, integrado por dos definiciones que le dan forma y estructura al postulado principal.

Primeramente, el termino de trayectoria se puede visualizar en lo personal, académico, profesional, vocacional y demás que logre conectar con el propio avance, este busca abarcar aquellas etapas donde el individuo está orientado a crecer y desarrollarse. Ulloa, Gajardo y Díaz citando a Graffigna (2005) menciona que la noción de trayectoria “es una herramienta teórico-metodológica que permite estudiar el recorrido biográfico de los individuos de manera integral” (p. 38). Entendiéndose que las trayectorias se pueden utilizar como una técnica para estudiar el transcurso, cambios y movimientos en la vida de una persona desde diferentes ámbitos.

Como bien se mencionaba anteriormente, en estas trayectorias se encuentra la vocación, para el ámbito de la orientación este concepto es de suma relevancia ya que se encuentra desde los inicios de la humanidad, donde hace un tiempo atrás las profesiones eran seleccionadas por cierto grupo de “expertos”, en otro momento de la historia se tomaba la decisión vocacional según la historia familiar, prosiguiendo a que en otros años esta decisión se tomaba según la clase social y la escolaridad de la persona, llegando al punto clave, la Revolución Francesa, donde su propio nombre abre paso a nuevos conocimientos, revolucionando inclusive la libertad de trabajo y la realización personal. Para la época de la Revolución Industrial, se presenta la necesidad de una guía de orientación vocacional donde Frank Parson guiaba a estas personas en su toma de decisiones, impactando de manera positiva en la vocación.

Es así como Sánchez (2004) la describe como una inclinación de la persona hacia una profesión o labor específica. La vocación es un aspecto de la persona que se va formando de acuerdo con los gustos, necesidades y experiencias que esta tiene a lo largo de su vida, en especial durante los primeros de infancia y la adolescencia. Tal como es mencionado por Super (1980) quien argumentó que las personas atraviesan diversas etapas en su desarrollo vocacional, desde la infancia hasta la jubilación; cada etapa implica la exploración de intereses, la elección de ocupaciones y la adaptación a roles profesionales. Lo mencionado brindó mayor claridad sobre cómo puede evolucionar la vocación a lo largo de la vida de una persona y cómo se pueden tomar decisiones vocacionales informadas en diferentes momentos.

Una vez que se han explicado los términos de trayectoria y vocación, se logra comprender con mayor claridad el concepto de trayectorias vocacionales. Los autores Sepúlveda, et al. (2017) se refieren a este tipo de trayectoria como “el recorrido que realiza un individuo para construir su vocación y alcanzar su realización personal”. (p. 19). Bulgarelli (2023) también explica este concepto como el conjunto de decisiones que van construyendo poco a poco la carrera del individuo, desde la elección hasta el momento de su empleabilidad, sin embargo, no se visualiza como una suma de títulos académicos sino, como toda la historia de vida de la persona.

Desde una perspectiva desarrollada por González (2003), la vocación puede entenderse como un proceso que se construye a lo largo de distintas etapas que abarcan desde la infancia hasta la adultez. Cada una de esas fases cumple funciones y propósitos específicos que aportan a la conformación de la trayectoria vocacional. En la propuesta del autor González (2003), se identifican cuatro etapas fundamentales que permiten comprender de manera más profunda cómo se forma dicha trayectoria;

1. Etapa de la formación vocacional general: esta etapa ocurre en la niñez, durante la cual la persona empieza a descubrir el mundo que le rodea, a desarrollar su personalidad y, además, tiene una gran diversidad de intereses y motivaciones. En esta etapa existen gran cantidad de cambios con respecto a gustos e intereses, por lo que es normal que el infante se involucre en actividades que correspondan a diferentes áreas profesionales (Bonilla, Luna y Narváez, 2019).
2. Etapa de la preparación para la selección profesional: la fase ocurre durante los años de la adolescencia del individuo, lo cual significa que tiene un mayor nivel de

madurez, pero a la vez sigue explorando las opciones y recursos que le rodean. En esta etapa se desarrollan intereses y habilidades relacionadas con profesiones u oficios más específicos, sin embargo, no es necesario que se tome una dirección definitiva. Durante la adolescencia, la persona se encuentra en una edad en la que puede tomar decisiones de manera independiente y a la vez, puede llegar a ser susceptible a verse influenciado por lo que estipula la sociedad.

3. Etapa de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales: esta etapa se caracteriza por el ingreso de la persona a la educación superior, en la que inicia el desarrollo de intereses asociados a una profesión u oficio específico. El objetivo de la fase consiste en que el individuo se forme y capacite para tener un buen desempeño en el mundo laboral. La etapa requiere de una toma de decisiones informada y autodeterminada, con el fin de lograr un desarrollo pleno de la persona dentro de su profesión.
4. Etapa de la consolidación de los intereses, conocimiento y habilidades profesionales: esta inicia los primeros años después de finalizada la preparación profesional, ya sea en algún oficio o alguna profesión. Al ingresar al mundo laboral, la persona empieza a solidificar sus intereses, habilidades y metas profesionales, las cuales le permiten ser parte activa de la sociedad. Las decisiones durante esta etapa guiarán el futuro profesional y personal de la persona dependiendo de lo que esta desea.

Asimismo, Bonilla, et al. (2019), mencionan como la trayectoria vocacional se construye de la historia de vida de la persona, es decir, todos aquellos acontecimientos, personas, la cultura y la sociedad en la que el individuo se desenvuelve van a formar parte de este camino. Las mismas autoras destacan la importancia de la información nueva y las experiencias que el individuo sigue adquiriendo conforme crece y como todo este nuevo conocimiento va a guiar la trayectoria vocacional en el futuro.

Además de las etapas de los procesos vocacionales, existen diferentes factores que van a influir el camino de la trayectoria vocacional de cada persona. Ya sean aspectos personales como el sexo y la edad, o factores contextuales, como los cambios en la sociedad, pueden influir en el rumbo que tome un individuo con respecto a su vocación.

Los tipos de determinantes se presentan desde el aporte de Cepero (2009) los cuales influyen en la trayectoria de vocacional, estos son los individuales y los contextuales. A

continuación, se presenta en la figura 1 que resume de forma general esos determinantes los cuales se desarrollarán con mayor profundidad en un apartado posterior.

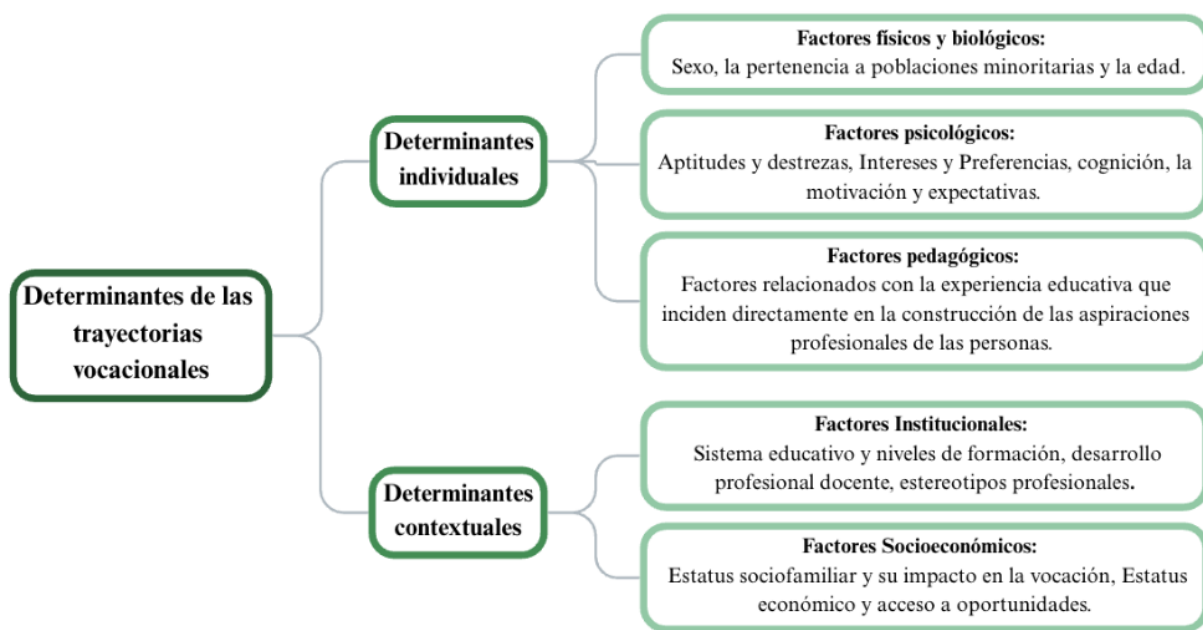


Figura 1. Determinantes de las trayectorias vocacionales. Nota: Elaboración propia basado en Cepero (2009)

### **Desarrollo profesional como parte de la trayectoria vocacional.**

A medida en que las personas avanzan en sus trayectorias vocacionales, especialmente aquellas que aspiran ser profesionales comprometidos con su labor, surge la necesidad de desarrollar y de fortalecer sus habilidades blandas, como puede ser la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otros.

En relación con las competencias emocionales y el desarrollo profesional, Montoya, Parra, Orejuela y Barrera, (2025) evidencian que “la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas contribuye significativamente a la creación de un clima organizacional positivo y a la mejora del desempeño laboral” (p. 1314). Es por esto por lo que las competencias se vuelven fundamentales a la hora de la práctica profesional, ya que favorece el desempeño de las personas empleadas en los distintos contextos laborales, es por este motivo que las capacitaciones constantes y la formación continua son factores clave a la hora de desarrollar su crecimiento vocacional. Por lo tanto, la constancia de mejora se encuentra vinculada al concepto de desarrollo profesional junto a las trayectorias vocacionales.

Referenciándose al desarrollo profesional docente, Montecinos (2003) lo explica como “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (p.108). Este concepto es de suma importancia dentro de la trayectoria vocacional de una persona, ya que va a promover un crecimiento personal y profesional en el individuo el cual, le dará un mayor sentido de bienestar en su trabajo.

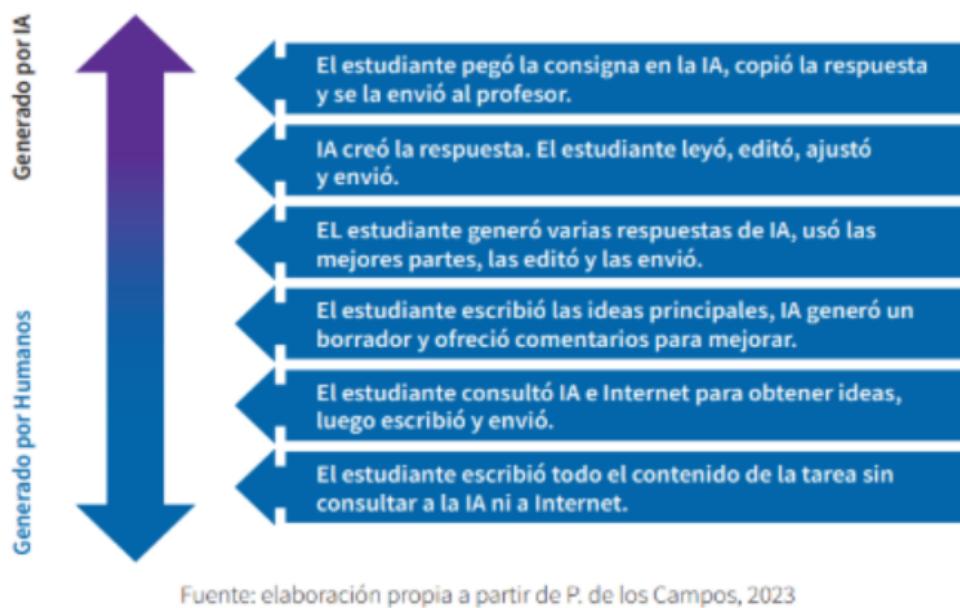
La fusión equilibrada entre ambos conceptos, -desarrollo profesional y trayectoria vocacional-, se manifiesta a lo largo de la historia de vida de cada individuo, donde la toma de decisiones orienta a la construcción de su vocación. En este proceso continuo el desarrollo profesional juega un papel importante ya que permite adquirir nuevas habilidades y conocimientos desde la autorrealización.

Uniendo las ideas que anteriormente se presentaban de Sepúlveda et al (2017) y Bulgarelli (2023) se comprende que la trayectoria vocacional es el recorrido que permite alcanzar la realización personal, desde una construcción progresiva de los aprendizajes y experiencias adquiridos durante el desarrollo profesional, siendo esto un impulso dimensionada a la formación profesional, representando así el avance constante en los nuevos retos y metas que cada persona adquiere, siendo así oportunidades de crecimiento propio hacia un sentido vocacional.

### **Retos y oportunidades en la trayectoria vocacional docente.**

En el mundo actual los retos y las oportunidades impulsan a las personas a adquirir experiencia y versatilidad ante una realidad en constante cambio. Un ejemplo clave es el uso de la inteligencia artificial en la educación, que representa tanto un recurso valioso como un desafío para las personas docentes.

La inteligencia artificial facilita el acceso a las respuestas, lo que puede ser útil para el aprendizaje, sin embargo, esto puede ser una limitante para la capacidad de realizar búsquedas más exhaustivas y desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Como lo presenta el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación de Educación Pública (ANEP) (p.14).



*Figura 2. Producción de textos por IA y las personas estudiantes. Nota: Elaborado por ANEP (2023)*

Como se observa en la figura 2, existe una delgada línea entre utilizar la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo y depender excesivamente de ella, lo que podría afectar el desarrollo personal y académico de las personas. En el contexto de las trayectorias vocacionales docente, enfrenta el reto de integrar estas nuevas tecnologías pedagógicas a su formación continua, potenciando así el aprendizaje de herramientas digitales dirigido a la construcción del conocimiento.

Otro de los principales retos en las trayectorias vocacionales es la persistencia en la brecha de género y la desigualdad en el ámbito laboral. A lo largo de la historia, las mujeres se han enfrentado a una lucha constante por su participación y reconocimiento dentro del mercado de trabajo. En este sentido, López, Ruíz y Ochoa (2021), en la figura 3, muestra la evolución de la participación laboral promedio de mujeres.

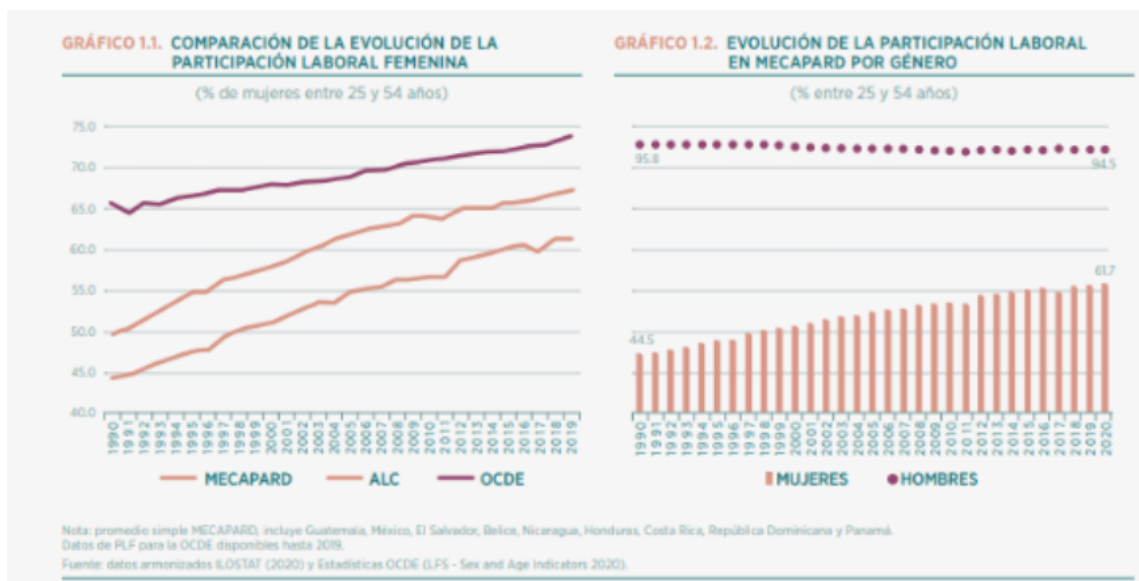


Figura 3. Participación laboral para mujeres adultas. Nota: Tomado de Ochoa, López y Ruíz (2021)

Retomando estos datos se observa un crecimiento en la ocupación femenina a lo largo del tiempo, reflejando avances significativos en la inclusión laboral, la cual se espera que siga creciendo con el avance de la evolución y las oportunidades de estudio. Agregado a esto Ochoa, et al. (2021) mencionan;

sin embargo, este crecimiento sigue siendo un desafío en muchos países. Al interior de esta dinámica destaca el comportamiento de Costa Rica, República Dominicana y Panamá, cuya incorporación de mujeres al mercado de trabajo aumento en más de 22 pp entre 1990 y 2020 (p. 07).

Por lo que el ingreso al campo laboral de las mujeres es un factor fundamental dentro de sus trayectorias vocacionales, ya que esto brinda la oportunidad de acceso a oportunidades y una continua formación profesional construyendo su identidad ocupacional. En el papel de las mujeres docentes hay diferentes factores que influyen en su toma de decisión, sin embargo, eso no les limita el crecimiento en la participación laboral femenina.

Añadido a esto, las brechas de genero también son expuestas en la remuneración por el mismo empleo. Saldarriaga, Sánchez y Muñoz (2025) en una exhaustiva y profunda

investigación presentan de manera puntual la diferencia del ingreso económico laboral entre hombres y mujeres, en donde mencionan que a pesar de que las mujeres estudien por más años que los hombres los ingresos laborales son entre 8.77% y 10.22% menores (p.20). Contextualizando el porqué de esta brecha las personas autoras mencionan que;

*“This division of the gender income gap, allows us to understand what part of the gap can be explained by differences in factors such as experience or education (endowments) and which part is unexplained and therefore can be attributed to potential discrimination” (p.9)* [Esta división de la brecha de ingresos de género permite entender qué parte puede explicarse por diferencias en factores como experiencia o educación (dotaciones) y que parte no explicada y por lo tanto puede atribuirse discriminación potencial (p.9)]

Para finalizar de manera metafórica existe una barrera invisible que a pesar de que las mujeres cuenten con una alta educación no alcanzan los mismos salarios altos que los hombres o cargos jerárquicos altos a pesar de tener las mismas capacidades esto presentado en la investigación anterior.

Concluyendo, este y otros retos son una oportunidad de crecimiento para continuar investigando, luchando por políticas de igualdad y equidad laboral, en donde las trayectorias vocacionales de las personas docentes tengan la oportunidad de tener acceso al empleo como también a una retribución bien merecida por su desempeño laboral.

## **Determinantes en las Trayectorias vocacionales**

### **Determinantes personales.**

Como anteriormente se expuso en la figura 1, existen diferentes determinantes o factores que impactan en las trayectorias vocacionales. En los determinantes personales se incluyen “aquellos factores de índole personal, que indican las características somáticas, las experiencias adquiridas y la personalidad global, que afectan a la conducta vocacional individual, e intentan lograr un desarrollo personal adecuado” (Cepero. 2009, p.100) Desde esta perspectiva, los determinantes personales comprenden todas aquellas características individuales de una persona para la construcción de su identidad en la narrativa vocacional.

Estos factores abarcan desde elementos innatos, como rasgos biológicos y capacidades cognitivas, hasta aspectos adquiridos a lo largo del desarrollo, como habilidades, actitudes y aprendizajes derivados de experiencias personales y educativas.

Dentro de estos factores se incluyen las aptitudes, la personalidad, las actitudes, los intereses y las características biológicas, todos ellos con un papel relevante en la formación de la identidad y la autodeterminación de la persona. Estos se encuentran divididos en tres grandes grupos: los factores físicos, factores psicológicos y factores pedagógicos o académicos.

### ***Factores físicos y biológicos.***

Los factores físicos hacen referencia a las características biológicas del individuo que pueden influir en su desarrollo personal, y vocacional. Entre estos factores destacan el sexo, la pertenencia a poblaciones minoritarias y la edad, los cuales pueden condicionar las oportunidades educativas, laborales y la percepción social de las capacidades individuales.

#### *Sexo- género.*

El sexo-género es un factor determinante en la trayectoria vocacional, ya que influye en la construcción de la identidad y en la forma en que una persona es percibida dentro de la sociedad. Cepero (2009) expone como la variable del sexo-género influye de gran manera en la elección vocacional de una persona, debido a que los constructos y estereotipos sociales asignados al sexo femenino y masculino pueden establecer las expectativas vocacionales que deben de tener las mujeres y los hombres. Como indica este autor, el sexo no solo actúa como una diferencia biológica, sino también como una construcción social de género, la cual se ve moldeada por la interacción sociocultural y puede influir en el acceso a diversas ocupaciones y roles profesionales.

#### *Pertenencia a poblaciones minoritarias.*

La Agencia de la ONU para los Refugiados (s.f.) describe la condición de minoría como “cualquier grupo nacional, étnico, religioso o lingüístico cuyo número de integrantes es menor en comparación con el resto de la población; quienes lo integran comparten un sentido de identidad” (párr. 4). Las poblaciones minoritarias hacen referencia a un concepto que está formado por factores objetivos como la pertenencia a una etnia, idioma o religión y

factores subjetivos como la identificación del individuo como miembro de un grupo social, étnico o religioso (ONU, s.f.).

Es importante resaltar que aparte de ser una cantidad minoritaria en su contexto, estas poblaciones se enfrentan a diferentes maneras de discriminación en ámbitos políticos, económicos y sociales, así como conflictos, persecuciones y graves violaciones a los derechos humanos. (ONU, S.F.). La pertenencia a una población minoritaria puede influir en la trayectoria vocacional de una persona debido a factores estructurales, culturales y sociales que limitan su integración y desarrollo integral, como parte una sociedad.

Además de las condiciones estructurales señaladas, la pertenencia a poblaciones minoritarias puede incidir directamente en las trayectorias vocacionales, especialmente en lo que respecta al acceso a la educación y al empleo. Como menciona la UNESCO (2020) las personas pertenecientes a grupos minoritarios enfrentan barreras estructurales en el acceso equitativo a la educación, limitando sus oportunidades de desarrollo académico y profesional.

De acuerdo con lo mencionado por García, Herrera y Vanegas (2018) estas brechas no solo responden a condicionales materiales, también a dinámicas de discriminación en los espacios educativos, afectando también la motivación, la permanencia y proyección.

### ***Factores psicológicos.***

Los factores psicológicos comprenden aquellos elementos internos de la persona que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar, impactando directamente en su desarrollo personal y vocacional. Entre estos factores se encuentran la personalidad, las aptitudes, las actitudes, la cognición y el área psicoemocional, los cuales determinan cómo una persona percibe el entorno, enfrenta desafíos y toma decisiones. Estos aspectos juegan un papel clave en la trayectoria vocacional, ya que, como menciona Cepero (2009), la elección de una carrera está fuertemente influenciada por las características personales de cada individuo, en especial por su autopercepción y sus expectativas de futuro.

Dentro de los factores psicológicos se incluyen: las aptitudes y destrezas, los intereses y preferencias, el desarrollo y la madurez vocacional, la personalidad, cognición y la motivación y expectativas.

#### ***Aptitudes y destrezas.***

La RAE (2023) define el primer concepto como la “capacidad para operar competentemente en una determinada actividad” (párr.1). En el caso del segundo concepto, Schmidt (2006) se refiere a la “ejecución práctica o desempeño que, por la continuidad con que se repite, se convierte en predisposición o hábito” (p. 4). Esto significa que, mientras la aptitud es una capacidad innata, la destreza es el resultado del proceso de aprendizaje y la repetición.

Estos dos conceptos, son de gran influencia dentro de las trayectorias vocacionales ya que guían la elección vocacional. De acuerdo con Cepero (2009) gran parte de la población eligen su profesión porque creen poseer las habilidades necesarias para desempeñarla con eficacia. Esto demuestra que las aptitudes no solo afectan el rendimiento profesional, sino también los intereses individuales y la toma de decisiones vocacionales.

#### *Intereses y preferencias.*

Los intereses y preferencias personales constituyen factores internos decisivos en la toma de decisiones vocacionales, pues ayudan a guiar el camino y los deseos que la persona posee para hacer una elección vocacional. De acuerdo con Gutiérrez (2024) “los factores internos, como los intereses y habilidades personales, son los que tienen un peso crucial en la elección vocacional, incluso por encima de influencias externas como el entorno socioeconómico o cultural” (p. 4).

Los intereses personales se desarrollan con el tiempo a través de experiencias y aprendizajes, reflejando la interacción entre las características individuales y el entorno en el que la persona se desenvuelve. Por otro lado, las preferencias son una forma más amplia y profunda de expresar lo que alguien quiere ser y hacer en el futuro (Cepero, 2009).

Ambos términos desempeñan un papel fundamental en la construcción de las trayectorias vocacionales, ya que reflejan una parte de la identidad personal en la elección profesional, y pueden influir en la inclinación hacia ciertas áreas. Además, se puede deducir que cuando una decisión vocacional está alineada con la búsqueda de satisfacción personal existe una mayor probabilidad de bienestar a largo plazo (Gutiérrez, 2024).

#### *Motivación.*

La motivación y las expectativas resultan factores clave en la construcción de la trayectoria vocacional de las personas, ya que influyen directamente en sus metas, así como el esfuerzo que se dispone para alcanzarlas. Herrera y Zamora (2014), definen el concepto

de motivación como “un proceso auto energético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo” (p. 126). Este concepto puede influenciar diferentes procesos de la vida del ser humano, ya que lo impulsa a movilizarse y a lograr un objetivo, por tanto, permite comprender cómo la motivación impulsa al individuo a movilizarse hacia sus objetivos, desempeñando un papel clave en la toma de decisiones vocacionales.

En el ámbito de la motivación laboral, Vidal, García y Pacheco (2010), plantean en su investigación que existen factores que influyen en la motivación del personal docente, dentro de los cuales se destacan:

Sentirse seguro en la escuela, tener alumnos exitosos, gustarles su trabajo, tener alta autoestima, pensar que tienen un trabajo respetado en la sociedad, lograr buenos resultados por parte de la inspección, autorrealización, un clima positivo en la escuela, cooperación, relaciones positivas y solidarizarse con compañeros docentes (p. 941)

El conocimiento de estos factores es de gran ayuda, debido a que permite al cuerpo docente crecer profesionalmente y tener un sentido de pertenencia en su trabajo. La motivación influye significativamente en múltiples ámbitos de la vida humana, incluyendo el desarrollo vocacional, ya que orienta las decisiones, la exploración y el compromiso hacia determinadas áreas ocupacionales. Sepúlveda, et al. (2017) explican como varios autores indican que el principal factor que influye en la decisión vocacional de una persona es el interés que tiene en un área vocacional específica. Este se encuentra estrechamente vinculado a la motivación, la cual guía al individuo a comprometerse con metas significativas y acordes con sus valores personales. Asimismo, las expectativas que una persona tiene sobre su futuro profesional, ya sea términos como realización personal, estabilidad o lo que considere éxito también puede condicionar sus elecciones.

#### *Personalidad, cognición y factores psicoemocional.*

El estudio del comportamiento humano requiere comprender la interacción dinámica entre la personalidad, los procesos cognitivos y los aspectos psicoemocionales, estos

componentes convergen para dar forma a cómo percibimos, interpretamos y respondemos al entorno.

En primer lugar, Turello (2009) explica que “la personalidad es algo distintivo y propio de cada persona; un constructo teórico inferido, que se infiere a partir de la conducta; modo habitual de responder a determinadas situaciones, características relativamente consistentes y estables” (p.27). Esta definición resalta la singularidad de cada individuo, considerando que la personalidad se forma a través de patrones de conducta que se mantienen a lo largo del tiempo. Además, hace hincapié en que la personalidad está en constante interacción con el entorno, lo que la convierte en un factor clave en la toma de decisiones vocacionales.

En esa misma línea, los rasgos de la personalidad pueden ser determinantes en la elección vocacional, ya que como lo explica Cepero (2009), las personas llegan a elegir roles vocacionales según sus capacidades personales para ajustarse a diferentes facetas. Las decisiones vocacionales están guiadas por la manera en que una persona percibe su identidad y cómo esta se alinea con el entorno profesional.

Por su parte, Sepúlveda, et al. (2017) explica dicha relación de la siguiente manera, “la elección vocacional es una expresión de la personalidad, es decir, es parte de una forma de ser mucha más amplia, es una decisión que se relaciona con la identidad” (p. 29). Esta relación destaca que la personalidad es un componente esencial en la construcción de la identidad vocacional, debido a que la construcción de las trayectorias vocacionales son una manifestación de las narrativas y de los aspectos profundos del ser humano.

En segundo lugar, se encuentra el concepto de cognición (Ortiz, 2009), el cual consiste en “un conjunto de procesos mentales que tienen lugar entre la recepción de estímulos y a la respuesta de estos” (p. 12). La cognición representa una parte del cerebro que permite a la persona tener capacidad de tomar decisiones basada en información recolectada y, además, responder ante diversos estímulos de mejor manera, desde la racionalidad.

Por último, se encuentran los factores psicoemocionales que son descritos por Rodríguez (2020) como la inteligencia emocional, la ansiedad, el apoyo social, la depresión y autoeficacia académica. Estos factores pueden influir en las trayectorias vocacionales, especialmente en las decisiones que se toman en el camino. Los aspectos psicoemocionales de una persona son el conjunto de factores psicológicos y emocionales, lo cual se

### *Valores.*

Los valores son principios o creencias fundamentales que orientan la conducta del ser humano, funcionando como esquemas o narrativas internas que guían la toma de decisiones. De acuerdo con Sepúlveda, et al. (2017) los valores son como “referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona” (p. 30).

Estos se forman a lo largo de la vida, influenciados por las vivencias y el contexto familiar, educativo, cultural y social de cada individuo. Desde la infancia, las personas van internalizando valores mediante sus experiencias y relaciones con las demás personas, lo cual les permite construir una base ética que influye en sus decisiones futuras. Existen diferentes tipos de valores, entre los cuales se encuentran los valores de trabajo, que son aquellos valores que se asocian al mundo laboral y a aquellas características que se relacionan con un buen trabajador. Aun cuando estos valores se aplican en el mundo laboral, son aspectos de la vida de una persona que se adquieren desde la infancia y van estableciendo conforme la persona crece.

Este concepto es un factor relevante dentro de las trayectorias vocacionales debido a que los valores actúan como una guía interna que movilizan a la persona a establecer metas u objetivos existenciales para sí mismos (Valbuena, Morillo y Salas, 2006). Una elección vocacional alineada con los valores ocupacionales tiende a generar mayor sentido en la vida profesional.

### ***Factores pedagógicos o académicos.***

Los determinantes pedagógicos o académicos en la elección vocacional hacen referencia a todos aquellos factores relacionados con la experiencia educativa que inciden directamente en la construcción de las aspiraciones profesionales de las personas. Estos incluyen el rendimiento académico, el nivel y las experiencias educativas.

La educación constituye uno de los espacios más significativos para el desarrollo integral del ser humano, ya que representa el segundo círculo social más importante después del familiar. Es en la escuela donde se produce un proceso continuo de socialización, adquisición de habilidades, identificación de intereses, y exploración de actividades tanto

curriculares como extracurriculares, los cuales ayudan a la conformación de una identidad vocacional (Contreras, 2014) .

Así como lo señala Cepero (2009) existen factores como el rendimiento académico, las necesidades académicas y el nivel educativo pueden ser una gran determinante para el desarrollo vocacional de una persona, ya sea de manera positiva o negativa, así como explica este autor, “los éxitos escolares además de significativos, tienen una doble vertiente: por un lado, como rendimiento académico y por otro como experiencias educativas” (p. 133). En este sentido, el autor resalta el valor de las vivencias escolares como factores clave en la orientación vocacional, ya que se convierte en un escenario de acumulación de experiencias significativas, donde las relaciones con personas docentes, grupo de pares y el entorno escolar influyen profundamente en las decisiones vocacionales.

### **Determinantes contextuales.**

De acuerdo con Chaves y Rivera (2023) existen tanto variables internas como externas, en el caso de las externas, “dependen del entorno en el que se desenvuelve la persona” (p. 5) .Los factores contextuales, son los elementos del entorno que influyen en el desarrollo y la trayectoria vocacional de las personas. Este concepto resalta la importancia del contexto en la vida de las personas, evidenciando que el entorno puede proporcionar tanto oportunidades como barreras que impactan el crecimiento personal y profesional y que la influencia de estos factores puede ser determinante en la medida en que facilitan o dificultan el acceso a recursos y decisiones clave para la construcción de las trayectorias.

Estos elementos contextuales abarcan diversas áreas, como el sistema educativo, los estereotipos profesionales, el mundo laboral, las condiciones socioeconómicas, el estatus familiar y económico. A continuación, se presenta una clasificación detallada de estos elementos contextuales de acuerdo con Cepero (2009).

### ***Factores institucionales.***

#### ***Sistema educativo y niveles de formación.***

El factor de niveles de formación se refiere a los distintos grados de educación que una persona puede alcanzar dentro del sistema educativo, desde la educación básica hasta la superior. Este factor forma parte de las trayectorias vocacionales al determinar las

oportunidades profesionales y laborales disponibles para cada persona, ya que cada nivel de formación está asociado a diferentes competencias, conocimientos y habilidades que preparan a la persona para ciertos tipos de trabajos o roles en la sociedad.

Como parte de este concepto, se encuentra relacionado el nivel de calidad de la educación, la cual consiste en un grupo de características de dicho proceso de enseñanza que involucra las necesidades de la población y el compromiso de todas las personas participantes del proceso, con el fin de lograr un aprendizaje transformados que promueva la creación, recreación, producción de conocimientos y capacidades (Díaz y Alfonso, 2007).

#### *Desarrollo profesional docente.*

El concepto de desarrollo profesional docente hace referencia a un proceso continuo de formación y mejora por parte de estos profesionales, el cual se lleva a cabo a lo largo de su carrera. Este proceso no solo implica la adquisición de nuevas competencias y conocimientos, sino también la reflexión sobre la propia práctica y la adaptación a los cambios y desafíos del entorno educativo. Londoño (2012) hace referencia a un;

Proceso en el que se puedan combinar acciones formativas con estrategias y actividades que permitan, entre otras: confrontar al maestro con su propia práctica, concientizarle de la realidad del mundo universitario, compartir experiencias y aprender con otros, investigar o sistematizar sus prácticas, crear redes de intercambio, recibir orientación y acompañamiento personalizado a su labor, etcétera (p. 163).

Un docente en constante proceso de actualización y mejora es capaz de responder mejor a las necesidades cambiantes de las personas estudiantes e implementar prácticas pedagógicas más innovadoras y efectivas. Así, el desarrollo profesional no solo fortalece las competencias del docente, sino que también amplía sus horizontes vocacionales, generando nuevas oportunidades a lo largo de su trayectoria.

#### *Estereotipos.*

El término de estereotipo consiste en un proceso de simplificación y generalización para organizar información de lo que rodea al ser humano, además establecen marcos de

referencia y guían las percepciones (Gamarnik, 2009). Un estereotipo se crea basado en factores como el género, la nacionalidad, una profesión u ocupación, la clase social o etnia. Más allá de su función de simplificación, los estereotipos cumplen un papel social fundamental, ya que contribuyen a reforzar la identidad o tenencia grupal ya que actúan como filtros que sostiene visiones colectivas o jerarquías sociales. Por tanto, aceptar e identificarse con estereotipos dominantes de un grupo social permite a las personas integrarse y permanecer vinculados a él. (Gonzalez,1999)

Para esta investigación se utilizarán los conceptos de estereotipos profesionales y de género, los cuales los más comunes para la población de profesionales en educación con la que se trabajó. Los estereotipos profesionales son etiquetas o creencias preestablecidas sobre determinadas profesiones, basadas en factores como el género, la clase social o la etnia. Estas percepciones pueden influir o incluso determinar las aspiraciones vocacionales de las personas, limitando o condicionando su acceso a ciertos roles o campos laborales. Estas influencias provienen de diversas fuentes, como la escuela, la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación (Cepero, 2009).

Los estereotipos profesionales se refieren a las concepciones establecidas por la sociedad de las diferentes profesiones u oficios, lo cual las hace un factor determinante de las trayectorias vocacionales debido a que esas etiquetas pueden guiar a una persona por un tipo de profesión, ya sea por su aspecto físico, personalidad o conductas específicas del individuo.

Por su parte, los estereotipos de género son “las creencias o pensamientos que las personas tienen acerca de los atributos personales de hombres y de mujeres” (Moya, Expósito y Padilla, 2006, p. 713). Este tipo de estereotipo generaliza aquellas conductas, pensamientos, vestimenta, actitudes y formas de comunicación que le corresponde según el contexto, a las mujeres y a los hombres.

Así, tanto los estereotipos profesionales como los de género representan una generalización de características y expectativas de una población en específico, por lo que pueden llegar a influir en la trayectoria vocacional de una persona. Desde los estereotipos, las sociedades llegan a tener opiniones preestablecidas sobre el rol de género que cada persona debería tener dentro de la sociedad, y además a eso le suman las expectativas que cada persona debe de cumplir profesionalmente.

### ***Factores socioeconómicos.***

Los factores socioeconómicos son el conjunto de determinantes económicos y sociales que influyen en el desarrollo individual de una persona desde su nacimiento. Estos factores incluyen variables interrelacionadas como el nivel de ingresos familiares, el nivel educativo de los padres y la clase social. (Cepero, 2009). De acuerdo con Vera y Vera (2013) citado por Sepúlveda, Turra y Zavala (2017) “el nivel socioeconómico no es una característica física y fácilmente informable, sino que se basa en la integración de distintos rasgos de las personas o sus hogares, cuya definición varía según países y momentos históricos” (p. 41). La influencia de estos factores puede moldear las oportunidades y el acceso a recursos, determinando así el progreso educativo, profesional y personal de las personas en la construcción de sus trayectorias de vida.

#### *Estatus sociofamiliar y su impacto en la vocación.*

Este factor abarca tanto la familia como el grupo de iguales o amistades. Tal como lo plantea Sánchez (2020), los progenitores o encargados juegan un papel fundamental en el desarrollo profesional de su descendencia, además, así como lo muestran las teorías de elección de carrera, los padres y madres de familia influyen en la formación de valores

La situación familiar es uno de los factores más determinantes en el desarrollo vocacional, ya que el acceso a recursos y el apoyo emocional proporcionados por la familia pueden influir profundamente en las aspiraciones y decisiones profesionales futuras de una persona.

#### *Estatus económico y acceso a oportunidades educativas.*

Las condiciones económicas personales o familiares juegan un papel crucial en la formación y acceso al empleo. Los recursos disponibles en una unidad familiar pueden facilitar o reducir las oportunidades educativas de la descendencia, determinando si pueden posponer su incorporación al mercado laboral para dedicarse a una mayor preparación académica o acceder a estudios universitarios (Cepero, 2009).

El estatus económico familiar o la clase social a la que pertenece un individuo puede variar las oportunidades educativas a las que tiene acceso, ya que así como lo expresan Tarabini y Curran (2015) en su investigación sobre; El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los

jóvenes “Sus resultados educativos, sus disposiciones en la escuela, su forma de percibir el valor de la educación están claramente mediados por su origen familiar” (p. 14).

### **Competencias emocionales en las Trayectorias vocacionales**

En el marco de la teoría de la construcción de carrera y los determinantes de las trayectorias vocacionales, se considera fundamental incorporar un eje que permita comprender dichas trayectorias en profundidad, como lo son las competencias emocionales. Las decisiones profesionales, están profundamente vinculadas por vivencias emocionales, vínculos significativos, y el sentido personal que cada individuo atribuye a su camino vocacional. En el caso de la docencia, comprender las competencias emocionales presentes en sus trayectorias permite explorar cómo las y los docentes gestionan las emociones, establecen relaciones interpersonales saludables, se adaptan a los cambios y enfrentan los desafíos cotidianos.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales son el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 8). Estas competencias desempeñan un papel fundamental en las personas docentes, ya que forman parte tanto de su desarrollo profesional como de su bienestar y desempeño en el aula.

Las competencias emocionales facilitan una mejor adaptación a situaciones estresantes, inciertas o cambiantes, fortalecen la resiliencia y promueven el bienestar integral. En el ámbito profesional, Elías et al. (1997) citado por Bisquerra y Pérez (2007) señalan que “Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. El mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente” (p. 65).

Desde esta perspectiva, resulta evidente resulta evidente la importancia de estas competencias en las personas docentes, ya que influyen en su capacidad para regular emociones, desarrollar empatía, comunicarse eficazmente y mantener relaciones saludables. En este sentido, Bisquerra (2008) destaca que:

El desarrollo de competencias para la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas ira, odio, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión, etcétera, es importante para la ciudadanía efectiva. Pero debe completarse con el desarrollo de las emociones positivas que contribuyen a la convivencia y resolución positiva de conflictos (p. 12).

En la trayectoria vocacional docente, no solo es importante que las personas docentes aprendan a regular las emociones difíciles, sino que también desarrollen y promuevan emociones positivas que favorezcan un ambiente seguro, empático y colaborativo en el aula.

### **Relación entre competencias emocionales y el desarrollo profesional.**

El desarrollo profesional docente no solo implica la adquisición de conocimientos técnicos y pedagógicos en la formación académica, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales que favorecen el ejercicio de la docencia. Por tanto, la regulación emocional y competencias sociales, por ejemplo, resultan claves para enfrentar situaciones de conflictos, generar motivación, así como para adaptarse a los cambios que pueden ocurrir dentro del sistema educativo. Asimismo, la inteligencia emocional y la resiliencia influyen en la capacidad que las personas docentes puedan tener para mantenerse motivados en su profesión y continuar en su profesorado de aprendizaje constante (Huaranca y Villafuerte, 2023).

El concepto de competencias emocionales ha sido propuesto por Salovey y Mayer (1990) y popularizada por Goleman (1995) desde el concepto de “inteligencia emocional”, el cual ha sido ampliamente estudiada en el contexto educativo. Se sostiene que las personas docentes con un alto nivel de inteligencia emocional pueden manejar mejores situaciones de conflicto, comunicarse de manera efectiva y generar un entorno de aprendizaje más seguro y positivo para sus estudiantes (Extremera y Fernández 2004). Por tanto, se resalta la importancia y necesidad de incluir la educación emocional en el proceso tanto de formación como continua en las personas docentes.

### **Definición y relevancia de las competencias emocionales.**

Como se expuso anteriormente el concepto de competencias emocionales de la presente investigación se basa en Rafael Bisquerra, Psicólogo y Pedagogo, quien se ha centrado en temas como la educación emocional, la inteligencia emocional, y el coaching. Este autor toma inspiración de los aportes de Daniel Goleman (1998) con respecto a la inteligencia y las competencias emocionales divididas en dos dimensiones.

Primeramente, se encuentran, las intrapersonales compuestas por los conceptos de; conciencia emocional, regulación y autonomía emocionales. Por otro lado, se encuentran las interpersonales las cuales incluye; competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. En lo que respecta al ámbito docente, estas competencias resultan esenciales tanto a nivel personal como por ejemplo para la gestión del estrés, como también para la construcción de relaciones interpersonales positivas y promover un ambiente de aprendizaje y trabajo saludable.

### **Competencias emocionales intrapersonales.**

El bienestar integral está sujeto a distintos factores, para lograr esta satisfacción las personas desarrollan capacidades como la comprensión y gestión de las emociones, por eso entre las competencias emocionales se encuentran las intrapersonales, que participan desde diferentes componentes como la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocionales (Bisquerra y Escoda, 2007). Al desarrollar estas capacidades las personas pueden enfrentar los desafíos de la vida personal y profesional, promoviendo así un crecimiento en diferentes áreas.

En el ámbito profesional el uso de estas herramientas intrapersonales ofrece beneficios como la capacidad de tener un control sobre las emociones y manejar de manera adecuada el estrés el cual se presenta en los ambientes laborales, permitiendo una mejor toma de decisiones ante los contratiempos y situaciones no esperadas, éstos además de mejorar la eficiencia y la productividad también contribuyen a una mayor satisfacción laboral, las personas que poseen competencias intrapersonales pueden llegar a mantener bajo control la presión y encontrar la motivación para esos espacios cambiantes persiguiendo así la versatilidad en la profesión (Cejudo, 2017).

Según lo expuesto por El Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales de la Agencia de Calidad de la Educación (2023) Estas competencias

consisten en, “la capacidad de las personas de reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva” (p. 2). Esta definición enmarca la importancia de las competencias no solo en el contexto personal sino también en el ámbito profesional donde la capacidad de gestionar las propias emociones influye en el éxito y el bienestar de la persona.

Autores como Bisquerra y Pérez, (2007) definen este concepto como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). En otras palabras, las competencias emocionales intrapersonales están relacionadas con la gestión interna de las emociones y la autorregulación emocional. Estas habilidades permiten a los docentes enfrentar de manera efectiva los desafíos de su labor, promoviendo la estabilidad emocional y el bienestar personal.

### ***Conciencia emocional.***

La conciencia emocional, se trata de una competencia vinculada a la comprensión de las emociones, definida como la “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70). Esta habilidad permite a las personas identificar y entender las emociones que experimentan en diversas situaciones, así como las causas y efectos de éstas.

En el ámbito educativo la conciencia emocional juega un papel crucial desde la perspectiva del personal docente. Las personas docentes con alta conciencia emocional pueden reconocer sus propias emociones como las del cuerpo estudiantil y otros miembros del personal educativo, esta habilidad permite crear un ambiente de aprendizaje más comprensivo y empático, al ser conscientes del estrés, la ansiedad u otras emociones que puedan afectar el rendimiento académico y el bienestar general. Bisquerra y Mateo, (2019) explican como las personas docentes logran alcanzar ciertas habilidades dentro de su práctica profesional,

Esto se consigue a través de la autoobservación, así como de la observación de las personas que nos rodean. Comprender las causas y las consecuencias de las

emociones, evaluar su intensidad, expresar de forma apropiada las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal, son elementos clave de esta competencia. El dominio del vocabulario emocional es un factor importante para la conciencia emocional (p.37)

Por lo tanto, al desarrollar esta competencia las personas docentes pueden servir como referentes profesionales a seguir para las personas estudiantes reflejando un ambiente consciente de las emociones propias y ajenas. Buscando impactar de manera positiva en el entorno educativo fomentando un clima escolar más saludable y efectivo. Además, al cultivar esta competencia las personas docentes experimentan mayor satisfacción y desarrollo profesional, gestionando mejor el estrés y disminuyendo el riesgo de agotamiento. Así la conciencia emocional contribuye significativamente al desempeño docente y al bienestar general en el ámbito educativo. Así mismo, de manera más práctica, el desarrollo de la conciencia emocional en las personas docentes puede promoverse a través de diferentes estrategias como la autorreflexión, prácticas como el mindfulness y formación en la educación emocional. Por medio de estrategias se pueden fortalecer la capacidad de reconocer patrones emocionales y mejorar la gestión de situaciones complejas dentro del contexto educativo (Sánchez y Ribadeneira, 2025).

### ***Regulación emocional.***

El proceso de desarrollar la regulación emocional conlleva un autoconocimiento sobre como influyen las emociones en las personas, Bisquerra y Pérez (2007) lo definen como; “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.” (p. 71). El aplicar las estrategias de regulación emocional, permite a la persona dar una respuesta más equilibrada y positiva ante las situaciones impredecibles, contribuyendo a la gestión de la presión, el estrés, la ira y la intolerancia, buscando promover el bienestar emocional. Esto no implica la supresión de emociones, sino su manejo consciente para evitar reacciones impulsivas que puedan afectar negativamente la toma de decisiones o la interacción con las demás personas. Según Gross (1998), la regulación emocional incluye estrategias como la reevaluación cognitiva, que consiste en reinterpretar una situación para modificar su impacto

emocional, y la supresión emocional, que implica el control de la expresión emocional sin necesariamente cambiar la experiencia interna.

En los espacios educativos, las personas docentes suelen experimentar este tipo de emociones, al ser un contexto cambiante y desafiante, por el gran manejo de responsabilidades. Al construir técnicas que ayuden a la persona a afrontar estas situaciones de riesgo, beneficia tanto a la persona como a las personas que la rodean, desde la mejora de la comunicación, las relaciones saludables, el desarrollo de una sana autoestima y confianza, brindando al espacio laboral un rendimiento favorable ante las responsabilidades e igualmente siendo un modelado de la conducta ante las personas estudiantes, fomentando las habilidades emocionales (Padilla, 2024).

Algunas técnicas concretas son: relajación, respiración, meditación, mindfulness, introspección, diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, cambio de atribución causal, etc. El desarrollo de la regulación emocional requiere de una práctica continuada (Bisquerra y Mateo, 2019).

Finalmente, desarrollar la capacidad de regulación emocional implica gestionar y ajustar las propias emociones de manera consciente, para promover el bienestar personal y social, mejorando la capacidad de afrontar situaciones desafiantes, generando un equilibrio emocional que facilite el funcionamiento de la persona ante los contextos cambiantes de la vida (Gómez y Calleja, 2016). Al cultivar la regulación emocional, las personas docentes pueden modelar comportamientos saludables tanto para su beneficio como para la proyección ante las personas estudiantes y así generar la inteligencia emocional.

En el contexto educativo, la regulación emocional es esencial para las personas docentes ya que constantemente se enfrentan a diferentes situaciones desafiantes, tanto en el manejo del aula, la resolución de conflictos y la adaptación a los cambios (García y Niño, 2023). Por tanto, una adecuada regulación emocional permite tener una mejor respuesta con mayor empatía y equilibrio emocional, lo cual a largo plazo puede minimizar las posibilidades de un agotamiento emocional y mejorando su bienestar laboral (Salessi y Omar, 2017)

### ***Autonomía emocional.***

Este término empodera a la persona en su rol diario a regular sus propias emociones de manera que los responsabilice de sus acciones y decisiones. Tanto en las acciones, la comunicación y demás habilidades.

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71).

Esta habilidad es beneficiosa para las personas docentes en el ámbito educativo ya que les ayuda a manejar los factores estresantes inherentes a su profesión, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y fortaleciendo las relaciones laborales (Pérez y Ribera, 2009) Al ser capaces de regular sus propias emociones las personas docentes pueden responder de manera efectiva a las necesidades propias y de sus estudiantes para crear un entorno que fomente el crecimiento académico y emocional.

Finalmente, la autonomía emocional es una competencia indispensable que permite a la persona tomar el control de su vida emocional y buscar la autorrealización. Es un proceso de crecimiento personal continuo, que contribuye tanto al bienestar individual como el social desde el desarrollo de las relaciones saludables y satisfactorias. Para crear esas relaciones de manera saludable también se encuentran las competencias interpersonales estas se dirigen a responder de manera efectiva a las necesidades sociales promoviendo espacios armoniosos, empáticos y de comunicación asertiva (Magaña, 2022) .

### **Competencias emocionales interpersonales.**

Las competencias interpersonales representan un conjunto de habilidades esenciales para la interacción social efectiva. Según Martínez (2013), estas se definen como “la habilidad para integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales” (p. 75). Es decir, permiten a las personas desenvolverse en distintos entornos sociales, promoviendo la comunicación efectiva, la cooperación y la construcción de relaciones saludables.

Es importante destacar que dentro del ámbito educativo estas competencias resultan especialmente importantes para las personas docentes, ya que su labor implica mantener una interacción constante con diferentes personas, ya sean estudiantes, colegas docentes, personas directivas, familias, entre otras. Por tanto, mantener un adecuado desarrollo de las competencias interpersonales facilita y promueve que la gestión de conflictos y la creación de un ambiente escolar sea más positivo y propicio para el aprendizaje basado en Bisquerra (2008).

Las competencias interpersonales conforman un conjunto de habilidades para el desarrollo integral de las personas, estas facilitan una interacción propositiva con las demás personas, la adaptación a nuevos contextos y la edificación de relaciones interpersonales saludables. Entre estas, para el estudio de destacan la competencia social y competencia para la vida y el bienestar, las cuales se teorizan a continuación:

### ***Competencia social.***

La competencia social es definida por Bisquerra y Pérez (2007) como la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p. 72). Esta competencia es clave en el ámbito educativo, ya que permite a las personas docentes establecer vínculos positivos con el estudiantado y fomentar un clima de aula basado en el respeto y la empatía. Además, facilita la colaboración con otros docentes y profesionales del ámbito educativo, promoviendo el trabajo en equipo y la resolución de problemas (Goleman, 1995). Para desarrollar la competencia social, Bisquerra y Pérez (2007) propone una serie de habilidades esenciales:

- Dominar las habilidades sociales básicas: consiste en aquellos modales socialmente aceptados para demostrar respeto y amabilidad, como lo es saludar, escuchar, despedirse, agradecer, pedir un favor y disculparse. Los modales facilitan una convivencia sana y respetuosa.

- Respeto por las demás personas: mostrar respeto a los demás se basa en aceptar las diferencias individuales y, además, defender los derechos de cada persona. Esta habilidad permite demostrar apreciación hacia las demás personas y resaltar el valor de cada persona como ser humano.

- Practicar la comunicación receptiva: se refiere a la capacidad de entender la comunicación verbal y no verbal de las demás personas con el fin de asegurar la comprensión precisa del mensaje manifestado por un individuo.

- Practicar la comunicación expresiva: es la habilidad de iniciar y mantener conversaciones mediante la expresión de pensamientos y emociones propias con claridad de manera verbal y no verbal. Esta habilidad permite mostrar a la otra persona que han sido comprendida y se le ha escuchado de manera precisa, ya que se tiene una respuesta adecuada para el mensaje que ha comunicado.

- Compartir emociones: esta es una habilidad que no es tan sencilla de desarrollar ya que implica la conciencia y expresión de emociones profundas a una persona. La comodidad y facilidad de la habilidad de compartir emociones depende del nivel de confianza y comodidad que se tiene con el receptor de la información.

- Comportamiento pro-social y cooperación: es una habilidad que consiste en la capacidad de la persona para tener una actitud de amabilidad, realizar acciones a favor de otros individuos y compartir en contextos de grupo con respeto.

- Asertividad: es la forma de expresar opiniones y emociones, exigir el respeto de los derechos propios y decir que no de manera respetuosa, con una comunicación clara y sin negar los derechos de los demás. Según Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004), la asertividad es esencial para la competencia social, ya que posibilita la comunicación de necesidades y opiniones sin menospreciar la de las otras personas.

- Prevención y solución de conflictos: consiste en la manera en que se identifica, anticipar y se responde ante un conflicto de manera positiva mediante la aportación de soluciones contextualizadas y constructivas. En esta habilidad influye la capacidad de negociación, ya que promueve la resolución pacífica de conflictos siempre tomando en consideración las emociones de los demás. Según Bisquerra (2003), las personas con alta competencia social son capaces de abordar los conflictos de manera constructiva, favoreciendo el diálogo y la cooperación en lugar de la confrontación.

- Capacidad de gestionar situaciones emocionales: es la capacidad para identificar situaciones emociones en las demás personar que requieran de regulación, es decir, requiere de la capacidad para generar o regular emociones en otros individuos.

La competencia social se fundamenta en una comunicación efectiva, la cual permite conectar con los demás y comprender mejor el contexto que rodea a la persona. En el ámbito educativo, esta competencia es esencial para la docencia, ya que permite transmitir información de manera asertiva, respetuosa y empática. Además, dota a las personas docentes de herramientas para afrontar situaciones emocionales emergentes dentro del aula y responder desde la empatía y el asertividad, favoreciendo así un ambiente de aprendizaje significativo.

### ***Competencia para la vida y el bienestar.***

Según lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), las competencias para la vida y el bienestar se definen como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando.” (p.73).

Estas competencias preparan a las personas para que enfrenten los retos del día a día de manera responsable y organizada, con el fin de generar resiliencia y una respuesta más saludable ante los obstáculos. Estos mismos teóricos mencionan que al adquirir las competencias para la vida y el bienestar los individuos tienen las capacidades de:

- Fijar objetivos adaptativos: consiste en la capacidad de plantear objetivos realistas y que tienen una visión positiva. El planteamiento de este tipo de objetivos permite que la persona logre cumplir con las metas a pesar de los obstáculos y retos que surjan en el camino.

- Toma de decisiones: en todas las áreas del desarrollo es necesario que la persona tome responsabilidad de las decisiones propias y que, además, sea capaz de tomar dichas decisiones con base en aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- Buscar ayuda y recursos: es la capacidad de identificar las necesidades propias de apoyo y asistencia, pedir ayuda y utilizar los recursos adecuados para la situación. Al tener la capacidad de pedir ayuda, la persona logra identificar sus redes de apoyo y los recursos que tiene disponibles en los diferentes contextos y personas que lo rodean.

- Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida: esta habilidad implica el reconocimiento de los derechos y deberes propios, la adquisición de un sentido de pertenencia, participación activa dentro de un sistema democrático y la práctica de valores cívicos. Al practicar este tipo de ciudadanía la persona logra desenvolverse de manera saludable con su cultura y con el entorno que le rodea y actuando desde la responsabilidad y el respeto hacia los demás.

- Bienestar subjetivo: se refiere a la capacidad de disfrutar conscientemente de un bienestar subjetivo y transmitir ese sentido de bienestar a las personas que están alrededor. Esta capacidad permite que la persona defienda su derecho a buscar el bienestar propio ya que al tener este, se logra transmitirlo en la comunidad en la que se desarrolla el individuo.

- Fluir: esta capacidad se relaciona con la resiliencia, ya que es esa capacidad que tiene el individuo para crear experiencias positivas en los diferentes contextos de su vida (personal, profesional y social) (Bisquerra y Pérez, 2007).

### **Vinculación del tema con la Orientación Vocacional**

El desarrollo de competencias emocionales en personas es un factor clave en la orientación vocacional, ya que estas habilidades influyen directamente en la trayectoria profesional, el bienestar y la capacidad de guiar al estudiantado en su propio desarrollo. La orientación vocacional no solo se enfoca en la elección de una carrera, sino en la formación integral del individuo a lo largo de su vida profesional, permitiendo la adaptación a los cambios del contexto laboral y educativo. Además, según Super (1990), la orientación vocacional es un proceso continuo que acompaña a la persona en las distintas etapas de su desarrollo profesional, favoreciendo la construcción de identidades laborales sólidas.

A partir de lo mencionado anteriormente, el concepto de *lifelong learning* [aprendizaje a lo largo de la vida] adquiere especial importancia ya que este implica que las personas profesionales deben estar en constante actualización y desarrollo, en el caso del colectivo docente, para responder a las diferentes demandas cambiantes en el contexto educativo. Según la UNESCO (2015), el aprendizaje a lo largo de la vida permite a las personas desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen su adaptación y crecimiento en el ámbito personal y profesional. Esto aplicado a la docencia, significa que la formación en competencias emocionales no debe considerarse un proceso estático, sino

un aprendizaje continuo que fortalece la resiliencia, la autogestión y la capacidad de innovación en la práctica pedagógica.

### **El rol de la orientación vocacional en el desarrollo de competencias emocionales.**

La orientación vocacional desempeña un papel fundamental en la formación de docentes con competencias emocionales sólidas. Al fortalecer estas habilidades, se promueve una mejor gestión del estrés laboral, una comunicación más efectiva y una mayor empatía con el estudiantado. Goleman (1995) resalta que la inteligencia emocional es un componente esencial en el ámbito profesional, ya que permite el manejo adecuado de las emociones, lo que a su vez impacta en la capacidad de toma de decisiones y en la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del entorno educativo.

Por su parte, Hernández (2017) enfatiza que el desarrollo de competencias emocionales en el colectivo docente es esencial para su desempeño profesional y bienestar personal, ya que les permite tomar conciencia de su impacto en el aula. Además, Bisquerra y Mateo (2019) destacan que el desarrollo de estas competencias es clave para la prevención y resolución de conflictos, contribuyendo a un ambiente escolar más armonioso. A su vez, Saarni (1999) señala que las competencias emocionales incluyen la regulación emocional, la autonomía y la conciencia social, aspectos que resultan fundamentales para los docentes en su práctica cotidiana.

Desde la orientación vocacional, se pueden diseñar programas de formación y acompañamiento para docentes con el fin de mejorar sus competencias emocionales. Esto no solo favorece su crecimiento profesional, sino que también fortalece su capacidad de guiar a la población estudiantil en su propio desarrollo vocacional. En este sentido, autorías tales como Extremera y Fernández (2005) han enfatizado que la educación emocional en docentes mejora su resiliencia y bienestar, lo que repercute en un clima escolar más positivo.

Según lo mencionado por Jarvis (2004), el aprendizaje permanente no solo implica la adquisición de conocimientos técnicos, sino el desarrollo de habilidades personales y emocionales que favorecen la autonomía y la toma de decisiones. El lifelong learning también es un eje fundamental en este proceso, ya que la adquisición y perfeccionamiento continuo de competencias emocionales permite a las personas docentes no solo afrontar los

retos del aula, sino también adaptarse a cambios en sus funciones y en las demandas del entorno educativo.

### **La Orientación como facilitadora de trayectorias vocacionales.**

La orientación cumple una función crucial en la construcción y consolidación de las trayectorias vocacionales del personal docente. La evolución profesional está influenciada por factores emocionales, sociales y contextuales, por lo que la orientación permite una reflexión profunda sobre el propio desempeño y aspiraciones futuras. La teoría de la construcción de la carrera de Savickas (2013) sostiene que la trayectoria vocacional es un proceso dinámico en el que las personas desarrollan narrativas sobre su vida laboral, lo que les ayuda a dar sentido a su trabajo y a enfrentar cambios con mayor seguridad.

La presencia de profesionales en orientación dentro de las instituciones educativas facilita el acompañamiento de la población docente en momentos de transición, cambios de rol o ajustes en su práctica pedagógica. Schmelkes (1995) menciona que la calidad educativa está estrechamente ligada a la calidad del personal docente, lo que refuerza la necesidad de brindar apoyo continuo a su desarrollo profesional y emocional. Asimismo, la teoría del aprendizaje social de la carrera de Krumboltz (1996) enfatiza que las experiencias de aprendizaje influyen en la toma de decisiones profesionales, por lo que el acompañamiento en estos procesos resulta clave.

Asimismo, la orientación vocacional ayuda al personal docente a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, permitiendo un crecimiento continuo que repercute en su bienestar y en la calidad de su enseñanza. Este acompañamiento permite que las personas docentes encuentren un mayor sentido de satisfacción en su labor, lo que impacta positivamente en la dinámica escolar. Según lo mencionado por Blustein (2013), el trabajo no solo cumple una función económica, sino que también es un medio de desarrollo personal y social, por lo que la orientación puede contribuir a un mayor sentido de propósito en la carrera docente. El lifelong learning permite que la trayectoria profesional del colectivo docente no sea lineal ni estática, sino que se construya de manera flexible y adaptativa. Según Cedefop (2017), la formación y actualización continua son elementos esenciales para la empleabilidad y la satisfacción laboral, lo que subraya la importancia de la orientación como un mecanismo de apoyo a lo largo de la vida.

### **Estrategias de intervención desde la Orientación para fortalecer el bienestar docente.**

Dado que el bienestar docente influye directamente en el ambiente escolar y en el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental diseñar estrategias de intervención desde la orientación que promuevan su desarrollo integral. Según lo propuesto por Torres (2023), es necesario aplicar ciertas estrategias desde orientación, con el fin de asegurar el bienestar subjetivo del colectivo docente. Con base en la investigación de Torres (2023), quien propone una actuación sobre la toma de decisiones profesionales docentes, la promoción de introspección de docentes en formación y la creación de políticas educativas y laborales para el personal educativo, se proponen las siguientes estrategias:

- Programas de formación en competencias emocionales: La implementación de talleres y capacitaciones permite que los docentes adquieran herramientas para la regulación emocional, el manejo del estrés y la resolución de conflictos en el aula.
- Espacios de apoyo y acompañamiento emocional: La creación de espacios de diálogo con orientadores y colegas facilita la expresión de emociones y el intercambio de experiencias, promoviendo el bienestar colectivo.
- Técnicas de autocuidado y motivación: La incorporación de prácticas como la meditación, el mindfulness y la gestión del tiempo contribuyen a la reducción del estrés y al fortalecimiento del equilibrio entre la vida personal y profesional.
- Desarrollo de redes de apoyo: Fomentar la creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo profesional facilita la colaboración entre docentes y la construcción de un entorno laboral más positivo.

En conclusión, la orientación vocacional y la formación en competencias emocionales juegan un papel clave en la trayectoria y bienestar de las personas docentes. A través de estrategias de intervención adecuadas, se pueden potenciar sus habilidades emocionales, fortalecer su desempeño profesional y contribuir a una educación de mayor calidad. Parafraseando a Ureña y Barboza (2015) La orientación vocacional es un proceso de acompañamiento continuo tanto en la elección vocacional como en los espacios de desarrollo, es decir su ejercicio laboral. De este modo, la orientación también acompaña al

colectivo profesional a lo largo de su vida laboral, promoviendo su desarrollo integral y su bienestar dentro del sistema educativo.

## Capítulo III

### Marco metodológico

La metodología de investigación hace referencia al conjunto de procedimientos sistemáticos empleados para alcanzar los objetivos planteados. En este apartado, se presentaron las bases paradigmáticas que orientaron el estudio, así como los elementos fundamentales del enfoque, el método y el diseño seleccionados. Además, se detalló la descripción de la población participante, junto con los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados para evaluar la variable en estudio, asegurando así la rigurosidad y credibilidad del proceso investigativo.

### Tipo de estudio

#### Paradigma Naturalista.

En el presente estudio se utilizó el paradigma naturalista, ya que este se caracteriza por enfocarse en aspectos no observables ni cuantificables, como lo son las creencias, las intenciones y los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias, en este caso en sus trayectorias. Este enfoque interpreta la realidad tal y como se manifiesta en los sujetos de estudio, y se centra en las interpretaciones subjetivas, la cual es influenciada por la concepción del mundo de las personas participantes (Santos, 2010). Por lo tanto, se alinea al propósito de esta investigación, el cual es comprender e interpretar las competencias emocionales de las personas docentes desde su propia trayectoria vocacional. Este paradigma facilitó una exploración profunda de dichas competencias presentes en las trayectorias vocacionales, considerando las singularidades de las personas participantes y el contexto en el que se desarrollan. A continuación, se justificará la elección de este paradigma, fundamentando sus principales aspectos epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Desde una perspectiva ontológica, este estudio buscó comprender las competencias en docentes como una construcción multifactorial y subjetiva, influenciada por las perspectivas individuales, emocionales y sociales de cada persona docente. Los participantes en esta investigación representaron realidades diversas y únicas, moldeadas por sus experiencias personales y contextuales. Este enfoque permitió identificar y comprender estas competencias desde la perspectiva de quienes las experimentan, reconociendo la singularidad de cada visión docente. Así como lo explica González (2003), los principales

rasgos ontológicos de este paradigma son: “toman en consideración la esencia de los procesos sociales, conciben las situaciones sociales como un sistema con un alto nivel de complejidad y toma en consideración la parte subjetiva de la vida (p. 5). Estos rasgos permitieron una comprensión más profunda e integral de la realidad que se desea estudiar, y se enfoca en cómo las personas perciben y dan sentido a sus experiencias y al mundo que las rodea.

Por otra parte, desde una perspectiva epistemológica, Sosa (2003) describe al investigador naturalista como aquel que “elige la subjetividad, no solo porque es inevitable, sino porque es justamente allí donde se puede descubrir las construcciones de los sujetos” (p. 28). Con base en el paradigma naturalista, el conocimiento se construye desde el razonamiento inductivo, es decir, se obtienen los datos y se analiza la información detalladamente y cada dato por separado. Además, desde este paradigma la interacción constante entre el investigador y los participantes es esencial, ya que, como señala Guardian-Fernández (2007), “el conocimiento es producto de la actividad humana y se construye colectivamente” (p. 67).

Esto significa que el conocimiento surge a través de un proceso colaborativo de diálogo y reflexión conjunta. Desde esta perspectiva epistemológica, el paradigma naturalista se alinea con la presente investigación, ya que facilitó la co-construcción de significados, y esto es algo que solo se logró mediante una interacción cercana y profunda entre el equipo investigador y las personas participantes. Esta relación permitió obtener datos valiosos y significativos sobre las competencias emocionales de la población participante.

Desde la perspectiva axiológica, se reconoce que los valores desempeñan un papel fundamental en todo el proceso investigativo es por esto por lo que se parte del respeto y la empatía hacia las personas docentes participantes, reconociendo su individualidad y sus experiencias personales. El equipo investigador asumió un compromiso ético y valoró la subjetividad de los participantes, evitando imponer juicios externos y procurando una comprensión profunda de sus realidades.

En el paradigma naturalista, la construcción del conocimiento se lleva a cabo de manera colaborativa, donde el equipo investigador y las personas participantes trabajaron juntos en un proceso armónico y dinámico.

Según lo planteado por Corona (2018), “La reflexión se convierte en la herramienta metodológica principal, permitiendo un análisis cuidadoso de las ideas y percepciones que

emergen a lo largo del estudio, a través de matrices de análisis de contenido, triangulaciones de investigadores y de métodos” (p. 72). Este enfoque metodológico permitió al equipo investigador explorar y contrastar las percepciones de los participantes mediante la triangulación de investigadores y técnicas, lo que refuerza la credibilidad de los hallazgos al considerar diferentes perspectivas. Además, se apoyó en instrumentos cualitativos que permiten al investigador comprender el fenómeno en su contexto natural, facilitando la expresión y profundidad de las experiencias de los participantes y tener una interpretación más completa de las competencias emocionales presentes en las trayectorias vocacionales de cada persona docente.

### **Enfoque cualitativo.**

Para la presente investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, ya que permite comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva de quienes los viven, centrándose en experiencias y significados de los participantes, las interacciones sociales y las representaciones que surgen de esas experiencias (Badilla, 2006). En esta investigación fue esencial profundizar en los significados y competencias emocionales presentes en las trayectorias vocacionales de las personas docentes, por lo que se requirió un enfoque holístico que integre las subjetividades del sujeto de estudio para interpretarlas y lograr un análisis de estas competencias de manera detallada y adecuada.

La esencia de la investigación cualitativa se basa en comprender y explorar fenómenos sociales, tomando en cuenta la perspectiva y el contexto de las personas participantes, quienes se encuentran en su ambiente natural (Hernández, 2014). Además, se destacó que el rol del investigador es activo y participante, es decir, debe involucrarse con la población, ganar su confianza y generar rapport. Este papel activo de la persona investigadora permitió obtener información relevante y de interés para la investigación ya que los participantes confían en el investigador y le brindan la información que este desea conocer con tranquilidad y seguridad de que los datos serán utilizados con responsabilidad y ética (Flick, 2007).

Este enfoque permite responder a los objetivos de esta investigación, ya que ese acercamiento a la población que requiere un estudio cualitativo permitió una mayor apertura por parte de la población participante para comentar sus experiencias acerca de las competencias emocionales presentes en sus trayectorias vocacionales. Al estudiar estas

vivencias, se logró una comprensión más profunda del fenómeno de las competencias emocionales y de cómo se desarrollaron a lo largo de las trayectorias vocacionales de cada persona.

### **Método fenomenológico.**

En términos de esta investigación, se escogió el diseño fenomenológico con el motivo de analizar aquellas experiencias de las personas docentes participantes en relación con sus competencias emocionales interpersonales e intrapersonales, desde las trayectorias vocacionales de cada persona. Dado a que este enfoque está dirigido a la fenomenología empírica, es decir se centra a partir de los datos obtenidos por las vivencias de las personas, sin intervenir en un carácter fundamentalista, sino más bien enriquecido por la descripción clara de las experiencias como han sido vividas en sus contextos reales.

Incluyendo la perspectiva de la orientación, es decir integral en todo el proceso, para examinar esta situación que se presenta en el cuerpo docente, en donde por medio de la justificación y antecedentes se evidencia la importancia de capacitar y acompañar a las personas docentes en competencias emocionales para mejorar tanto el área vocacional como la personal.

El diseño fenomenológico conecta con la teoría de construcción de la carrera de Savickas, donde Castillo (2021) citando a Finlay retoma que; “Los investigadores fenomenológicos generalmente están de acuerdo que el objetivo principal de la fenomenología es regresar a los significados corporeizados y experienciados. Se buscan descripciones ricas y complejas de un fenómeno tal como es concretamente vivido” (pág.8), lo cual, permitió recopilar relatos de vida a lo largo de sus trayectorias que reflejan la manera en que los y las docentes construyen su identidad profesional a través de sus experiencias y los distintos contextos en los que se desenvuelven.

De dicha manera, el diseño fenomenológico se relaciona con la teoría de construcción de la carrera y la orientación, ya que desde dicho diseño y la teoría se logra entender la narrativa personal desde diferentes puntos de vista. Navarro (2022) se refiere a esta relación de la siguiente manera;

La intervención orientadora desde la teoría de construcción de carrera permite que la persona orientada forme, mantenga y reconstruya una narrativa de su identidad, por medio de la cual construye una historia de vida que es de su agrado, para así utilizarla en las continuas transiciones y cambios laborales (p. 3)

Por lo que este tipo de diseño permite comprender, analizar y escuchar las historias reales de las personas docentes, donde van construyendo su trayectoria vocacional, entiendo cómo se van formando tanto de manera profesional como en las competencias emocionales que requiere una persona docente. Para iniciar esta investigación se presenta en la tabla 1 el procedimiento desde el marco de la fenomenología.

Tabla 1.

*Procedimiento básico fenomenológico.*

Procedimiento	Actividades
I. <b>Delimitación del fenómeno y participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Determinar y definir el planteamiento del fenómeno</li> <li>● Elegir contexto y las personas participantes, cinco docentes del Colegio True North</li> </ul>
II. <b>Inmersión en el campo y recolección de datos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recopilar los datos sobre las experiencias de las personas participantes con respecto al mismo. Por medio de las observaciones, entrevistas y autobiografías</li> </ul>
III. <b>Transcripción y análisis preliminar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Transcribir narrativas dadas en las entrevistas, los datos obtenidos en las observaciones y lo obtenido en las autobiografías</li> <li>● Analizar los comportamientos y narrativas personales para tener un panorama general de las experiencias</li> </ul>

- |   |  |
|---|--|
| <p><b>IV. Categorización y análisis comparativo</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las unidades de significado y generar categorías, temas y patrones, detectando citas o unidades clave</li> <li>• Ensamblar las narrativas: identificar la secuencia más común, presentar las categorías y desarrollar o escribir una trama general</li> </ul>         |
| <p><b>V. Narrativa fenomenológica y Reporte final</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una narrativa que combina las descripciones y la estructura a fin de transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al fenómeno estudiado</li> <li>• Revisar el reporte con las personas participantes</li> <li>• Elaborar la versión final del reporte</li> </ul> |

*Nota: Adaptado de Hernández, 2014 y Creswell, 2013, pág. 494*

Además, la pertinencia de este proceso se debe a la exploración de las trayectorias vocacionales y reconocimiento de las competencias emocionales en las personas docentes, a través de las descripciones de sus experiencias en el proceso de sus trayectorias vocacionales. Este tipo de método permite recolectar, como se mencionó anteriormente, las narrativas individuales para crear una narrativa general sobre las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales, retomando la teoría de la construcción de la carrera, la cual se entrelaza con la relevancia dada a las experiencias de vida y los roles en la sociedad. Estos elementos cambiantes en las trayectorias permiten a la persona mejorar o modificar aquellos aspectos que enriquezcan su teoría de construcción de la carrera.

El método seleccionado para esta investigación descriptivo tiene como finalidad “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108). Este método se ajustó a esta investigación ya que esta busca identificar las competencias emocionales mediante la descripción y observación de las competencias durante y el presente de la vida de las docentes.

El proceso descriptivo en una investigación cualitativa va a permitir que los datos obtenidos sean objetivos (Aguirre y Jaramillo, 2015) es decir, al utilizar la herramienta de describir se logra que el proceso investigativo se realice alejado de los esquemas mentales del equipo investigador ya que se trata de explicar lo observado con el mayor detalle posible.

Así como lo explica Abreu (2014), para realizar una investigación cualitativa descriptiva, es necesario conocer la realidad creada de la observación de las personas investigadoras y, además, debe tener como principal objetivo exponer con rigor metodológico la información relevante de la realidad estudiada. Mediante los instrumentos elegidos para la recogida de información, se logró comprender la realidad que rodeaba el proceso de adquisición de las competencias emocionales a lo largo de la trayectoria vocacional de cada docente, esta comprensión estaba acompañada de lo expuesto por diferentes autores sobre la temática principal.

### **Participantes de estudio**

La población de análisis de esta investigación corresponde a las personas docentes de la institución educativa True North, ubicada en San Rafael de Escazú. Esta población fue relevante para el estudio debido al papel crucial que desempeña el colectivo docente en la implementación de estrategias pedagógicas y en la gestión emocional dentro del entorno escolar

La institución educativa de la que forman parte las personas docentes se caracteriza por ser un colegio de aprendizaje personalizado, así como lo dicen en su eslogan “*Student centered school*”, es decir, son una institución centrada en el estudiante. La visión de True North se basa en el modelo “*Awaken Your True North*”, lo cual significa desarrollando tu verdadero norte, dicho modelo busca promover una educación basada en cinco habilidades básicas, las cuales son: apreciación, audacia, compromiso, curiosidad y empatía. A través de este modelo, la institución desea empoderar al estudiantado a descubrir y dominar las habilidades básicas necesarias para vivir una vida llena de alegría y ser un líder efectivo (True North, 2023). La misión educativa de True North se basa en preparar niños y adolescentes capaces de resolver problemas ambientales y sociales complejos.

Como se muestra en la tabla 2, la muestra seleccionada, mencionado anteriormente, corresponde a cinco docentes que imparten las asignaturas básicas (inglés, matemáticas,

español y ciencias) en la institución True North. Este criterio es significativo porque estos docentes tienen una mayor interacción diaria en las dinámicas escolares en general, lo cual les otorga una perspectiva integral sobre las competencias emocionales que ponen en práctica día a día dentro del aula, además, se han elegido cinco personas con el fin de lograr profundizar en las trayectorias vocacionales de cada una de ellas desde sus narrativas.

*Tabla 2.*

*Información de muestra participante.*

	<b>Edad</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Grado que imparte</b>
<b>Docente 1</b>	48	32	Tercero
<b>Docente 2</b>	54	30	Primero y segundo
<b>Docente 3</b>	33	11	Cuarto
<b>Docente 4</b>	39	20	Sexto y séptimo
<b>Docente 5</b>	28	10	Segundo

*Nota: Elaboración propia*

Además, se estableció como segundo criterio que los docentes asignados tengan más de seis meses de experiencia laboral dentro de la institución y más de cinco años laborando en el ámbito educativo. Estos criterios son cruciales, debido a la alta rotación de personal del personal docente reportado en la institución, afectando tanto la continuidad en las prácticas pedagógicas en el aula, como también la permanencia a lo largo del proceso investigativo.

La selección de docentes con una permanencia en la institución más prolongada permitió mayor seguridad para que las personas participantes tuvieran mayor acercamiento y conocimiento profundo sobre las dinámicas institucionales y sus procesos pedagógicos, esto garantizó que los datos recolectados sean más confiables y representativos en la institución.

Como tercer criterio de selección, se estableció que las docentes impartieran materias en primer y segundo ciclo de educación primaria. Estos ciclos incluyen de primer a sexto grado. Se identificó que las docentes con mayor experiencia en el ámbito educativo pueden tener una trayectoria vocacional más significativa. Estudios previos como menciona Darling-Hammond (2000), han demostrado que la permanencia y estabilidad en el personal docente están correlacionadas con una mayor efectividad en la implementación de estrategias de manejo emocional y un impacto positivo en el ambiente de trabajo.

### **Temas por explorar**

El fenómeno de estudio se centra en las competencias emocionales en el contexto de las trayectorias vocacionales de las personas docentes, las cuales son definidas por Bisquerra y Pérez (2007) como; “Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). En este estudio, las competencias emocionales se dividen en competencias intrapersonales e interpersonales, las cuales están directamente relacionadas con el desarrollo y las decisiones a lo largo de las trayectorias vocacionales de los docentes. Seguidamente estos tres aspectos, se identifican como los temas a explorar.

1. **Competencias intrapersonales:** El Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales de la Agencia de Calidad de la Educación (2023) lo define como, “Dichas habilidades han sido definidas como la capacidad de las personas de reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva” (p. 2).
  - **Conciencia Emocional:** “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.” (Bisquerra y Escoda, 2007, p. 70)
  - **Regulación Emocional:** Bisquerra y Escoda (2007) lo definen como; “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.” (p. 71).

- **Autonomía Emocional:** La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra y Escoda, 2007, p. 71)

Para evaluar los principales aspectos de este tema a explorar, se realizó una primera entrevista semiestructurada, (ver apéndice A), que permitió conocer a mayor profundidad como la persona docente experimenta estas competencias intrapersonales. Además, se realizó una matriz de observación (ver apéndice B) de las docentes en el aula, con el fin de conocer como la persona aplica las competencias emocionales dentro del aula. Dentro de la matriz, se identifican los indicadores de observación del 1 al 12, que miden las competencias intrapersonales.

2. **Competencias interpersonales:** Martínez (2013) describe estas competencias como “la habilidad para integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales” (p. 75)
- **Competencia social:** Bisquerra y Pérez (2007) lo definen como la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p. 72)
  - **Competencias para la vida y el bienestar:** Bisquerra y Escoda (2007) explican las competencias para la vida y el bienestar como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando.” (p.73).

Para profundizar este tema a explorar, se aplicó una segunda entrevista semiestructurada (ver apéndice C), la cual permitió una profundización de estas competencias interpersonales. Además, se utilizó una matriz de observación de la docente

en el aula, con el fin de conocer como la persona aplica las competencias emocionales dentro del aula. Para medir estas competencias interpersonales, se encuentran los indicadores del 13 al 20 dentro de la matriz utilizada (ver apéndice B).

3. **Trayectorias vocacionales:** Sepúlveda, Turra y Zavala (2017) se refieren a este tipo de trayectoria como “el recorrido que realiza un individuo para construir su vocación y alcanzar su realización personal. (p. 19)”.
  - **Determinantes personales:** consisten en aquellas características individuales de cada persona, desde el inicio de su vida hasta su presente, es decir, todas aquellas experiencias que ha adquirido con el paso de los años y las habilidades que ha aprendido durante el proceso. Estos determinantes incluyen factores físicos, psicológicos y pedagógicos.
  - **Factores contextuales:** son los elementos del entorno que influyen en el desarrollo y la trayectoria vocacional de las personas. Dentro de estos factores influyen aspectos como las instituciones educativas y los factores socioeconómicos.

Profundizando en este tema a explorar, se realizó una tercer entrevista semiestructurada (ver apéndice D), la cual permitió una determinación de estas trayectorias. Acto seguido este tema se va a explorar mediante un análisis documental - Autobiografía, mediante el cual se buscaba indagar a profundidad en la trayectoria vocacional de las personas participantes, retomando los temas de determinantes personales y los factores contextuales, desde la guía de 12 preguntas generadoras que serán un medio conductor para la narración de sus experiencias (ver apéndice E).

### **Técnicas de recolección de información**

Primeramente, es relevante mencionar que los siguientes instrumentos a presentar fueron sometidos a un proceso de validación por parte de juicio expertos con el fin de garantizar su pertinencia al tema a explorar. Para ello se contó con la colaboración de personas especialistas con grado en Maestría en pedagogía y en Docencia Universitaria, quienes poseen una trayectoria laboral extensa en proyectos investigativos, emitiendo viabilidad y funcionalidad de los instrumentos.

### **Observación participante.**

Contextualizando en esta investigación, la técnica de observación participante se utilizó con motivo de poder documentar de manera física, la implementación de las diferentes competencias emocionales presentes en las personas docentes que participan de este estudio. Permitiendo así involucrarse en el espacio de la clase donde las personas docentes ponen en práctica estas habilidades, cabe aclarar que las personas investigadoras no intervenían en ningún momento en el desarrollo de la sesión.

Como señala Bunge (1975) para que la observación tenga validez desde el punto de vista metodológico, debe ser “intencionada e ilustrada”: intencionada o deliberada, porque se hace con un objetivo determinado; ilustrada, porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento (Campos y Smith, 2003, p.7).

Se caracteriza por ser un proceso sistematizado para observar un fenómeno específico, en este caso las competencias intra e interpersonales. Según Díaz (2011) esta técnica se suele desarrollar de la siguiente manera:

- Las personas investigadoras se involucran directamente con la población o el fenómeno, en este caso sería directamente con las cinco docentes, en un horario en donde ellas nos permitan acceder a la clase.
- No es encubierta ni estructurada. En el caso de esta investigación, se hace uso de una guía de observación la cual busca anotar aquellas competencias intra e interpersonales que se reflejen en el momento de la clase. Siendo estas clasificadas con un indicador de tipo escala.
- Suelen ser procesos prolongados y no requiere códigos estructurados. Para realizar las observaciones, se implementaron varias sesiones con tal de recaudar más datos, cada docente fue observada por dos personas investigadoras en diferentes períodos.
- Aporta descripciones de los acontecimientos, la población y las interacciones entre las personas que conforman el estudio. Durante la recolección de la información se captaban interacciones, solución de conflictos, maneras de comunicación verbal y no verbal y demás factores que enriquecieron la indagación.

Dicho esto, se presenta una guía orientadora, (ver apéndice B) como instrumento de recolección de los datos, su estructura principal está compuesta por listado de categorías, las cuales son competencias emocionales intrapersonales, con sus subcategorías, es decir, conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional y las competencias interpersonales, con las subcategorías de competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

Cabe mencionar que cada categoría está acompañada de los respectivos criterios de observación que se identificaron durante las sesiones, estos enriquecen tanto el proceso de la técnica de recolección como la identificación de aspectos asociados a dichas competencias. Para la respectiva clasificación se contaba con un indicador de escala de frecuencia, donde (S) es Suficiente, (F) es Frecuentemente, (O) es Ocasionalmente y (N) es Nunca.

Finalmente, en la última columna del instrumento, se encuentra un espacio para realizar comentarios abiertos, donde las personas observadoras registraban aquellos reflejos, acciones o comentarios que caractericen las competencias emocionales y que a su vez fuesen relevantes para los criterios de análisis. Al final de esta guía se encuentra un recuadro adicional para agregar aquellas interacciones que suelen haber de manera inesperada en el transcurso de la clase, asimismo permite realizar descripciones físicas del espacio ya que esta es una herramienta para interpretar el contexto de la clase y como las personas docentes responden ante ciertas situaciones que se puedan presentar con las personas estudiantes.

### **Entrevista semiestructurada.**

En el contexto de este estudio de tipo cualitativo, es significativo crear un espacio de interacción donde se logre conectar con las personas participantes, ya que estas además de compartir sus experiencias y conocimientos, dan la posibilidad de que surjan acontecimientos o reflexiones que no fuesen contemplados durante la formulación del marco teórico inicial, enriqueciendo así esta investigación, es por esto que se escoge la entrevista semiestructurada ya que permite flexibilidad a la hora de realizar las preguntas de indagación. Campos y Smith (2003) mencionan que se utilizaba para; “Obtener información de individuos o grupos, facilitar o transmitir información, orientar, dar apoyo en relación con sentimientos, comportamientos, conflictos de la persona o del grupo”.

Consiste en generar preguntas abiertas que se plantean en un ambiente de conversación. La persona interrogada responde con sus propios términos dentro del marco general del asunto, que se le plantea previamente (Campos y Smith, 2003, p.7).

A partir de lo expuesto el instrumento creado para las personas docentes (ver apéndices A, C y D) originalmente diseñado con 34 preguntas, sin embargo, se decidió dividirlo en tres entrevistas, cada una dirigida a diferentes categorías. Se optó por dividir esta sección en tres partes con el propósito de facilitar el proceso y garantizar que la experiencia fuese manejable y respetuosa con la disposición de las personas participantes.

La primera, realizaba las principales tres preguntas sobre información personal, como edad, nivel educativo y años de experiencia profesional, para una mejor caracterización de las personas participantes, continuando con 10 preguntas relacionadas con las competencias Interpersonales, donde las unidades temáticas son la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar. Seguidamente en la segunda entrevista se realizan un total de 12 preguntas en relación con las competencias Intrapersonales y sus respectivas unidades temáticas; la conciencia emocional, regulación y la autonomía emocional. Finalizando con la tercera entrevista compuesta de 8 preguntas, con el tema a explorar de trayectorias vocacionales, la cual contaba con las unidades temáticas de determinantes personales y determinantes contextuales.

Dado que las respuestas obtenidas en este estudio se basaron en la experiencia personal de las personas entrevistadas, el formato semiestructurado permite incorporar preguntas adicionales que logren reformular el objetivo de la indagación establecida, profundizando así en aspectos que puedan emerger de manera espontánea siendo estos significativos para la comprensión del fenómeno.

#### **Análisis documental: autobiografía.**

La técnica de recolección escogida para detallar las trayectorias vocacionales seleccionada fue el análisis documental, es un medio por el cual se recolecta información pertinente a la investigación, en este caso las historias de vida redactadas en un diario por las cinco personas docentes que participaron. En palabras técnicas por Hernández citando a Mason (2018), LeCompte y Schensul (2013) y Zemliansky (2008);

Te pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Te sirve para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p.462).

El instrumento de recolección es una guía autobiográfica conformada principalmente por una libreta para redactar y 12 preguntas generadoras dirigidas a la categoría anteriormente mencionada, las trayectorias vocacionales más las subcategorías de determinantes contextuales y los personales. Este instrumento permitió a las personas participantes reflexionar de manera profunda sobre sus experiencias personales, sus decisiones profesionales y los factores que han influido en su desarrollo a lo largo del tiempo.

Basado en Martorell (s.f.) destaca los beneficios de esta técnica, ya que giran principalmente en torno al concepto del doble componente de narrar la propia vida: un ejercicio tanto creador como recreador de recuerdos, experiencias y perspectivas de uno mismo. De esta manera la composición autobiográfica se posiciona como un medio mínimamente intrusivo que es capaz de dar cuenta de gran parte de la complejidad del objeto de estudio: la experiencia humana.

Añadido a esto, el instrumento (ver apéndice E) estaba conformado por diferentes materiales que les brindaron a las personas participantes un espacio de autorreflexión y comodidad, acerca de cómo se ha desarrollado sus trayectorias vocacionales. Dentro de este material se encontraba los materiales principales una libreta y la lista de 12 preguntas generadoras, además se agregó una variedad de lapiceros, calcomanías, una vela, se le añadió un código QR enlazado a una *playlist* con música de tipo ambiental, todo esto con el propósito de que la persona encontrara este espacio de confort (ver apéndice F).

El propósito de este proceso fue que las participantes compartieran, a través de su relato personal, los momentos clave que han definido y dado forma a sus trayectorias vocacionales. Es así como este instrumento de autobiografía permite recuperar estos recuerdos que hoy forman la construcción de la carrera profesional de estas personas docentes.

### **Consideraciones éticas**

Este proceso de información inició con un correo electrónico a la directora para solicitar permiso para realizar la investigación en la institución True North. Seguidamente, se tuvo una conversación informal con cada una de las posibles participantes para explicar el proceso de investigación que se va a realizar.

Una vez que se tuvo un interés verbal de las posibles participantes, se realizó una reunión presencial con la directora y la encargada de administración del colegio, el día 10 de septiembre a las 10:30 a.m. (ver Apéndice G). Esto con la finalidad de comentar a mayor profundidad la investigación y explicar porque la institución en cuestión es una buena elección para realizar la investigación. Como parte de la reunión, se comentaron los principios y valores del colegio, por lo que se logró alinear la investigación a la cultura de la institución.

El día 12 de septiembre se entregó un consentimiento informado (ver apéndice H) a cada persona participante, en donde se especifica el tema, las personas investigadoras, el proceso de la investigación a realizar, las técnicas a utilizar para recolectar información y como se manejará la información obtenida desde la confidencialidad y respeto.

Los resultados del análisis de cada instrumento serán compartidos con las personas participantes y con el personal administrativo de la institución. La devolución se realizará de manera individual con cada participante, en un espacio dentro de la institución con una o dos personas investigadoras. En el caso del personal administrativo, se realizará una devolución de los resultados generales y del análisis realizado de toda la información obtenida, sin dar detalles en los instrumentos aplicados, para mantener la confidencialidad y privacidad de las personas participantes.

Durante la sesión individual, las participantes podrán realizar preguntas y responder ante los resultados brindados. Además, se recibirán comentarios y críticas constructivas sobre el proceso realizado con ellas. Al recibir esta información de parte de la población participante, se puede obtener una retroalimentación para futuras investigaciones dentro del ámbito educativo y con esta población docente en específico.

Además de las reuniones individuales con las docentes que participaron y el personal administrativo de la institución, se otorgará un certificado de participación expedido por la

División de Educación para el Trabajo (DET) del Centro de Investigación y Docencia (CIDE) a cada participante. El certificado tiene como principal objetivo de agradecer la apertura y dejar constancia del aporte investigativo y de aprendizaje que han realizado las personas participantes. Para un agradecimiento final a la institución, se entregará un pequeño detalle con repostería para cada una de las participantes y el personal que hizo posible realizar la investigación en True North.

En la presente investigación, se respetan los principios éticos establecidos por el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica (2012) en la cual se cumple con los estándares éticos que respeten la dignidad y los derechos de todas las personas participantes.

Este estudio aborda un tema de relevancia social, así como académica, ya que tiene como objetivo contribuir en medida al mejoramiento de las prácticas docentes desde la disciplina de orientación. Busca que los hallazgos permitan mejorar o entender la calidad de las intervenciones educativas y apoyar el desarrollo integral de las personas docentes, lo cual impacta de manera positiva en el bienestar general de la comunidad educativa. Desde su valor científico se fundamenta en la necesidad de generar nuevo conocimiento de un tema ya conocido, es decir, las competencias emocionales desde una población diferente, siguiendo los principios de beneficencia y no maleficencia establecidos en el Código de Ética (2012, párr. 2).

Por otra parte, la metodología utilizada ha sido seleccionada cuidadosamente para asegurar la validez y rigurosidad científica, garantizando que las conclusiones sean confiables y representan de manera precisa la realidad investigada.

Como parte de la selección de los participantes en esta investigación se llevará a cabo de manera equitativa y justa, asegurando que no haya ningún tipo de discriminación. Las personas docentes seleccionadas para el estudio cumplen con los criterios establecidos, relacionados con su participación activa en procesos de orientación educativa. Además, se respetará la diversidad de género, etnia y otros factores individuales, de acuerdo con el principio de no discriminación que rige la práctica profesional.

La relación entre los costos y beneficios generados a partir de la participación ha sido cuidadosamente considerada, por lo que los posibles riesgos para los participantes son mínimos y están relacionados principalmente con la dedicación de tiempo para completar las entrevistas y demás instrumentos de recolección de información a utilizar. Sin embargo,

los beneficios superan estos costos, ya que los resultados de la investigación podrán ser utilizados para mejorar las prácticas docentes y contribuir al bienestar de la comunidad educativa en general. Este equilibrio responde al mandato ético de evitar cualquier perjuicio a las personas participantes.

De la mano con lo mencionado anteriormente, todas las personas participantes recibieron un consentimiento informado en el cual se brinda la información clara y completa sobre el proceso a llevar a cabo, así como las medidas de confidencialidad y privacidad. Una vez aseguradas que las personas participantes comprenden plenamente estos aspectos, se solicitará su consentimiento informado por escrito, en cumplimiento con el Artículo 9 del Código de Ética (2012) el cual menciona que “independientemente de la modalidad de orientación que utilice, deberá dar a conocer a la persona orientada los propósitos, los procedimientos que utilizará en su atención; sus derechos durante la relación de orientación y una vez concluida esta”.

Así mismo, a lo largo de este proceso investigativo se respetará en todo momento la autonomía de las personas participantes permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre su participación. Además, se pondrán en práctica medidas específicas con relación al manejo del tiempo para proteger su bienestar, tanto físico como emocional, asegurando que la experiencia de participar en el estudio sea positiva. Esto se enmarca en el compromiso de promover el bienestar integral de las personas orientadas, tal como se establece en el Artículo 6 del Código el cual menciona que “profesionales de la Orientación; deberán comprometerse con acciones que favorezcan el bienestar de la persona orientada, así como organizar los recursos existentes de manera que puedan cumplir con su atención, en concordancia con sus características y necesidades.”

### **Tratamiento de la información**

Para esta investigación, se empleó un análisis de datos por categorías inductivas, un enfoque que permite interpretar y profundizar en la información proporcionada por los participantes. Este proceso consta de tres fases interrelacionadas: reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación. La fase de reducción facilita el entendimiento de los datos mediante la segmentación en unidades de codificación y su agrupación en categorías. Esta técnica permite crear esquemas interpretativos que permiten integrar y visualizar la información de forma comprensiva (Rueda, Sigala-Paparella y Armas, 2023).

En la fase de reducción de datos, se realiza una revisión minuciosa de la información recopilada para garantizar su credibilidad. Esta etapa comienza con la codificación, que implica asignar códigos a los datos obtenidos de las diversas fuentes e instrumentos. Posteriormente, se inicia el proceso de categorización, en el cual los códigos se agrupan en categorías más amplias, organizadas según las unidades temáticas. El proceso sigue los tres niveles de categorización, primero la categorización abierta donde se exploran y organizan los datos mediante códigos iniciales, utilizando herramientas como códigos de color para facilitar la organización, luego se lleva a cabo una categorización axial, donde se relacionan y agrupan las categorías identificadas previamente para encontrar conexiones significativas y por último una categorización selectiva, que identifica los temas más relevantes, basándose en la información proporcionada por las docentes participantes.

Una vez establecidas las categorías, se elabora una matriz que incluye los temas a explorar, junto con las categorías, los temas sobresalientes y las citas etnográficas más esenciales extraídas de los tres instrumentos aplicados a la población. Este enfoque permite triangular los datos provenientes de diversas técnicas y fuentes, incrementando la credibilidad y profundidad del análisis. A continuación, se presenta el análisis de los datos en función de los tres temas a explorar que corresponden a los propósitos de esta indagación.

## **Capítulo IV**

### **Análisis e interpretación de resultados**

En el siguiente capítulo se presenta aspectos relacionados con la obtención de los datos, el análisis, presentación e interpretación de la evidencia recopilada en este estudio, los cuales están dirigidos a analizar las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes desde la teoría de construcción de la carrera. Con el propósito de la obtención de los datos se utilizaron diferentes instrumentos entre estos; una autobiografía por docente, la aplicación de dos observaciones y la realización de tres entrevistas por cada persona participante.

Contextualizando el inicio de esta indagación, entre las primeras semanas de marzo se hace entrega de la “Caja de Herramientas”, (ver apéndice F) a las docentes con el objetivo de apoyar en la elaboración de las autobiografías, la cual tenía materiales como; lapiceros, *post-it*, una vela, subrayadores, una libreta, lista de 12 preguntas generadoras, papeles decorativos y demás. Se determinó un período amplio en el cual pudiesen elaborar esta

herramienta de manera detallada y con tranquilidad, por lo cual entre las fechas de marzo y junio se brindó el espacio para la creación de estas autobiografías.

En la aplicación de las observaciones se decidió realizar dos por cada profesora, esto con el motivo de que hubiese distintas perspectivas de las personas investigadoras, en la triangulación de los datos. Para implementar esta técnica de recolección se implementó una tabla la cual contenía un listado por categorías de las competencias inter e intrapersonales. Para cada categoría se clasificaba con un indicador de escala de frecuencia, donde (S) es Suficiente, (F) es Frecuentemente, (O) es Ocasionalmente y (N) es Nunca. Añadido a esto se encontraba un espacio a la par de cada categoría donde se adjuntan comentarios para la comprensión de lo que se visualizaba. El periodo en la aplicación de este instrumento se dio entre los meses de abril a junio, ya que las personas investigadoras tenían que adecuarse a los espacios y fechas que las personas docentes sugerían por la agenda tan dinámica que manejan en la institución.

Continuando, se encuentran las tres entrevistas que se realizaron a las profesoras, antes de realizar estas sesiones se entregó el consentimiento informado el cual explicaba el uso de los datos de manera profesional y ética, como también el uso de grabaciones durante las sesiones. Ahora bien, este instrumento en total contaba con 34 preguntas las cuales abarcaban desde las competencias interpersonales, las intrapersonales y las trayectorias vocacionales, sin embargo, se consideró dividir estas secciones en tres entrevistas con el fin de optimizar el tiempo y evitar que la experiencia fuese abrumadora para las personas docentes, al participar de estas interacciones. Igualmente, la programación de las entrevistas dependía de la disponibilidad de horario de las profesoras, por lo que estas se coordinaron de tal manera que ambas partes pudiesen compartir este espacio, por lo cual los meses de abril a junio permitieron recolectar esta información.

En cuanto a la interpretación de los datos se encuentran las distintas fases que lo conforman, en la fase de reducción de datos se procede a identificar los temas sobresalientes que emergen de la información y que están alineados con los propósitos de la investigación. Estos temas se agrupan para crear categorías, las cuales deben cumplir con varios criterios esenciales.

Primero, cada categoría debe tener una asignación exclusiva, lo que significa que los datos que se incluyan en ella no pueden incluirse en otras. Además, la categoría debe mantener una congruencia con los propósitos de la investigación. Otro aspecto clave es la

nivelación semántica, que implica que los términos utilizados dentro de la categoría tengan un significado coherente y compartido. También se garantiza la fiabilidad de las categorías, lo cual se logra asegurando que procedan de más de dos fuentes de codificación y finalmente, las categorías deben tener generatividad.

En la fase de análisis, se lleva a cabo una descripción detallada de las categorías previamente definidas, comenzando con un análisis específico de cada categoría en relación con el primer tema a explorar.

Seguido a esto, en a la presentación de los datos obtenidos, por medio de los instrumentos anteriormente descritos, autobiografía, observación y entrevistas. La información recolectada será organizada y expuesta en función de cada propósito específico de esta investigación, finalizando con el propósito general.

En términos de organización y codificación de los datos obtenidos, por medio de las cinco docentes participantes más los instrumentos utilizados, se presenta la siguiente tabla 3 que es guía para comprender la presentación y análisis de los resultados para una mejor interpretación.

*Tabla 3.*

*Identificación de siglas por docente e instrumento*

<b>Fuente</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Siglas</b>
<b>Docente 1</b>	Observación	O1- D1
		O2-D1
		E1-D1
	Entrevista	E2-D1
		E3-D1
		Ab-D1
<b>Docente 2</b>	Observación	O1- D2
		O2- D2
		E1-D2
	Entrevista	E2-D2
		E3-D2
		Ab-D2

<b>Docente 3</b>	Observación	O1- D3
		O2-D3
	Entrevista	E1-D3
		E2-D3
		E3-D3
Autobiografía	Ab-D3	
<b>Docente 4</b>	Observación	O1- D4
		O2-D4
	Entrevista	E1-D4
		E2-D4
		E3-D4
Autobiografía	Ab-D4	
<b>Docente 5</b>	Observación	O1- D5
		O2-D5
	Entrevista	E1-D5
		E2-D5
		E3-D5
Autobiografía	Ab-D5	

Nota: Elaboración propia con apoyo de Inteligencia Artificial

*Nota explicativa:* Cada sigla se lee la combinación del instrumento, orden en que se aplicó y el número de la persona docente. (Por ejemplo: E2-D3, corresponde a la Entrevista #2 de la Docente 3)

Iniciando con el análisis, cabe resaltar los temas principales por los cuales esta investigación se lleva a cabo, partiendo de la base teórica de la teoría de construcción de la carrera de Savickas, la cual hace énfasis en el concepto de carrera, donde Savickas et al. (2009) cómo se citó en Navarro (2022) la describe como;

En lo que respecta al concepto de carrera, esta es vista no como la suma de formación recibida y puestos laborales ocupados por una persona, sino más bien como el patrón/modelo de estas experiencias en un todo cohesivo/integrador, que produce una

historia significativa, con propósito y sentido para la persona. Esta definición de carrera se acerca más a lo que también se conoce como trayectorias de vida. (p.5)

Partiendo de este enunciado, la perspectiva que brinda Savickas abre la oportunidad de reconocer en lo que ahora se ahonda; las trayectorias vocacionales y como a lo largo de este transcurso se van formando y transformando diferentes habilidades clave para estas historias de vida, como lo son las competencias emocionales las cuales influyen en la toma de decisiones, proyecto de vida, vínculos sociales y el bienestar integral de la persona. Por lo tanto, a continuación, se presentan los hallazgos construidos desde las experiencias reales de un grupo de personas docentes, con el propósito de explorar si lo anteriormente expuesto cobra sentido desde sus trayectorias y vivencias.

### **Competencias emocionales intrapersonales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025**

Para realizar el análisis del primer objetivo, relacionado a las competencias emocionales intrapersonales, se ha realizado una división de tres categorías de análisis, cada una con su correspondiente subcategoría. Como se observa en la figura 4, la categoría de conciencia emocional se dividió en dos subcategorías, la regulación emocional consta de dos subcategorías, y, por último, la autonomía emocional que está conformada por tres subcategorías.

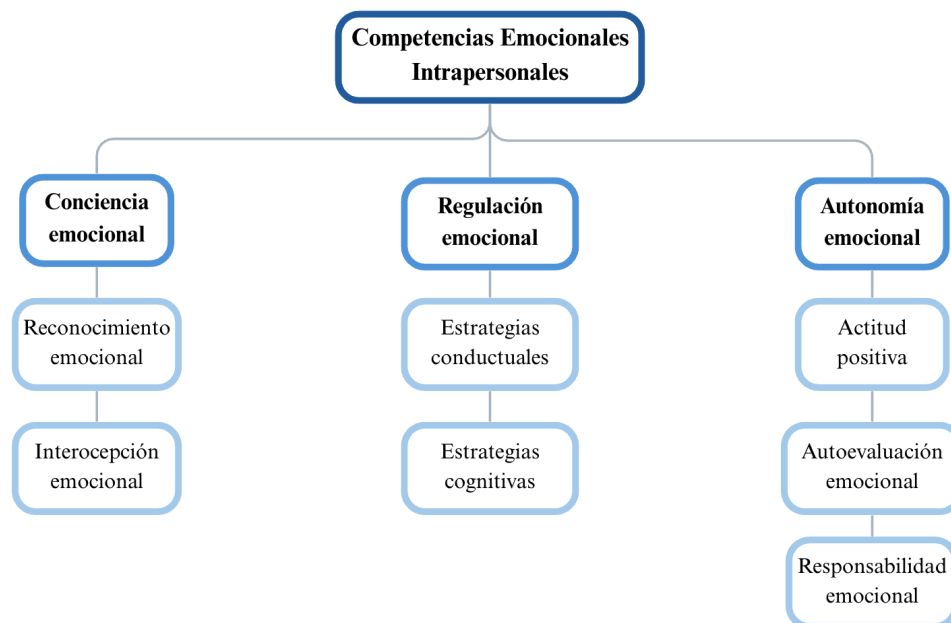


Figura 4. Competencias intrapersonales. *Nota: Elaboración propia.*

### **Categoría: Conciencia emocional**

Para dar respuesta al primer objetivo relacionado con las competencias emocionales intrapersonales, se considera la habilidad de conciencia emocional, la cual queda representada por los códigos reconocimiento emocional e interocepción emocional. Para esta categoría los códigos fueron encontrados, en los instrumentos de entrevistas y observaciones, además, en cada unidad de significado se indica la fuente (instrumento-sujeto) de la cual se obtuvo la cita, esto demostrado en las tablas 4 y 5.

Entre los dos códigos, se encuentra el reconocimiento emocional, esta habilidad está dirigida a entender y controlar lo que uno siente más reconocer lo que sienten los demás, primeramente, identificándolas y diferenciándolas por un nombre, esto según Celdrán y Ferrándiz (2012, p.5) dando crédito al modelo de Mayer y Salovey (1997).

*Tabla 4.*

*Categoría de Conciencia Emocional, Reconocimiento Emocional*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
---------------	--------------------------------	---------------

	“Para entender mis emociones siempre me ayuda llorar primero, y después hablar con alguien como mi esposo al respecto y con respecto a las emociones de los demás, me ayuda prestar atención y ser observadora”	E2-D5
	“Se visualizó que durante una actividad de círculo de dialogo, una alumna se mostraba nerviosa al participar y la docente permaneció a su lado mientras realizaba la pregunta y participaba en el juego”	O1-D1
Reconocimiento emocional	“La docente ajusta y adapta ciertos espacios de la clase tras haber reconocido el estado emocional tanto de sus estudiantes como el propio”	O1-D3
	“Ya estoy consciente de eso, respiro más, y ahí le digo a los chicos "Lo ocupo. Hoy estoy cansada" Pero es chivísima, porque es reconocerlo en mí y les enseño a ellos”	E2-D2
	“A veces yo soy muy así, sensible, muy expresiva. Entonces, a veces el manejo de estrés, si no lo manejo bien y no mantengo balance.”	E2-D4
	“Yo soy como muy energética, generalmente soy muy optimista feliz, pero también a veces ansiosa, tengo ansiedad.”	E2-D4

Entre las unidades de significado halladas para esta categoría, se profundiza en el código de reconocimiento emocional, el cual se evidencia desde las siguientes experiencias. *“Para entender mis emociones siempre me ayuda llorar primero, y después hablar con alguien como mi esposo al respecto y con respecto a las emociones de los demás, me ayuda prestar atención y ser observadora”* (E2-D5), además en una observación (O1-D1) se visualizó que durante una actividad de círculo de dialogo, una alumna se mostraba nerviosa al participar y la docente permaneció a su lado mientras realizaba la pregunta y participaba en el juego, mostrando una actitud empática y brindándole seguridad a la estudiante.

Esta frase y suceso vinculados con a la competencia de conciencia emocional, conecta con el código, anteriormente mencionado, entendiéndose como la capacidad de identificar y entender tanto las emociones propias como de las otras personas esto según Bisquerra y Pérez (2007). Se ha de señalar que en ambas frases se evidencia como las

personas participantes reconocen tanto las emociones presentes como también el origen de estas. Así mismo dan una respuesta ante dichas emociones y reflejan una actitud consciente y un actuar responsable.

Continuando en el mismo código, se identificaron otros enunciados significativos, durante otra observación (O1-D3) la docente ajusta y adapta ciertos espacios de la clase tras haber reconocido el estado emocional tanto de sus estudiantes como el propio, es consciente que algunas de las personas estudiantes requieren un acompañamiento más cercano ya que suelen frustrarse durante ciertos tipos de ejercicios e igualmente cuenta con el apoyo de otros estudiantes con habilidades de liderazgo que los ubica de manera estratégica en distintas mesas grupales para que colaboren con sus compañeros.

Añadido a esto, durante una entrevista (E2-D2) se cita “*Ya estoy consciente de eso, respiro más, y ahí le digo a los chicos "Lo ocupo. Hoy estoy cansada" Pero es chivísima, porque es reconocerlo en mí y les enseño a ellos*” En ambas unidades de significado se evidencia una alta capacidad de reconocimiento emocional tanto de manera intrapersonal como interpersonal esto identificado por las mismas personas docentes de manera previa y durante el ambiente de aprendizaje. Desde lo que se explicaba en el apartado teórico de la conciencia emocional, se retoma lo mencionado por Bisquerra y Mateo (2019) se capta que las docentes manifiestan habilidades clave dentro de su práctica profesional, permitiéndoles identificar las emociones, comprender sus causas, consecuencias y comunicar esto de forma adecuada. Estos procesos están enriquecidos desde la autoobservación y la observación del entorno, siendo componentes esenciales de esta competencia.

Continuando, en la misma línea de categorización, se identificó el concepto y código de interocepción, se refiere al proceso por el cual el cerebro percibe e interpreta señales fisiológicas como lo puede ser; la respiración, los latidos del corazón, la sudoración y les da un significado, esto se puede dar de manera consciente o inconsciente (Pizarro y Ceric, 2023, p. 103).

*Tabla 5.*

*Categoría de Conciencia Emocional, Interocepción*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
---------------	--------------------------------	---------------

	“Casi siempre el cuerpo me lo dice. Por ejemplo, si estoy estresada, se me refleja en la espalda [...] cuando estoy nerviosa, sudo”	E2-D3
	“Generalmente soy muy positiva, muy alegre, muy energética [...] de repente lloro, para mi llorar es un métrico como muy fijo, porque va a pasar si hubo ese nivel estrés, el cuerpo mío reacciona así”	E2-D4
Interocepción	“La profesora en un momento se mostró estresada, desde su lenguaje corporal y le dijo al estudiantado lo que estaba sintiendo.”	O1-D2
	“Sobre todo las emociones que uno diría negativas como la frustración, enojo, ansiedad siempre está asociado al a migraña, desgraciadamente”	E2-D5
	“Yo soy muy ansiosa, digamos a nivel de manos, entonces pues me ves y yo empiezo a jalarme los pellejos en las manos”	E2-D2

Dando seguimiento a la categoría de conciencia emocional, el código de interocepción, se destacan algunos fragmentos significativos como lo es “*Casi siempre el cuerpo me lo dice. Por ejemplo, si estoy estresada, se me refleja en la espalda [...] cuando estoy nerviosa, sudo*” (E2-D3) y “*Generalmente soy muy positiva, muy alegre, muy energética [...] de repente lloro, para mi llorar es un métrico como muy fijo, porque va a pasar si hubo ese nivel estrés, el cuerpo mío reacciona así*” (E2-D4).

En estas frases y reflejan la expresión emocional, desde las señales fisiológicas, como lo mencionaba Bisquerra y Mateo (2019) quienes reconocen que la comunicación de las emociones puede ser verbal o no verbal, en este caso son reacciones corporales que reflejan el estado interno de la persona docente, lo que es la interocepción emocional, donde el cerebro procesa estos estímulos para darle un nombre a esta emoción. Esto respaldado desde la comunicación en el siguiente enunciado, observado durante una sesión de clase (O1-D2) en la cual la profesora en un momento se mostró estresada, desde su lenguaje corporal y le dijo al estudiantado lo que estaba sintiendo.

Prosiguiendo con el desarrollo del código de interocepción, se ha reconocido que en las siguientes frases se expresa estos reflejos fisiológicos, tal como; “*Sobre todo las*

*emociones que uno diría negativas como la frustración, enojo, ansiedad siempre está asociado al a migraña, desgraciadamente” (E2-D5) e igualmente, se capta durante otra entrevista, “Yo soy muy ansiosa, digamos a nivel de manos, entonces pues me ves y yo empiezo a jalarme los pellejos en las manos” (E2-D2). Estas manifestaciones corporales reflejan la respuesta en como las personas docentes experimentan y reconocen de manera consciente los efectos del malestar emocional, desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007) esta competencia se va desarrollando a través de la autoobservación, donde las personas realizan una introspección acerca de la lo que refleja su cuerpo y la causa de esta sensación.*

Desde la perspectiva de la teoría de construcción de la carrera, previamente explicada, la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, identificar su origen y responder de manera cordial la situación presente, forma parte de la trayectoria que recorren las personas docentes. En este proceso desarrollan sus habilidades interpersonales e intrapersonales sus valores y la conciencia emocional, elementos que forman parte de la toma de decisiones, siendo esta una habilidad para la vida. Por lo tanto, el “yo” desde la mirada de Savickas (2009) se construye y reconstruye a partir de experiencias, integrando cada una de ellas desde el pasado, presente y futuro, dichas experiencias se convierten en recursos que fortalecen la adaptabilidad, la conciencia, la flexibilidad y una evaluación continua integral de la misma persona, siendo esto incorporado a la formación de la trayectoria vocacional y personal.

Con base en la información examinada, se puede apreciar desde la orientación, el manejo de las emociones y una respuesta adecuada ante estas situaciones se da por la inteligencia emocional esta descrita por Goleman (1995) como un factor relevante en el ámbito profesional, ya que como se mencionaba anteriormente, impacta en la toma de decisiones y en el entorno personal y profesional. Desde la conciencia emocional se comprende que esta inteligencia es la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y ajenas, favoreciendo los espacios de desarrollo.

Como principales hallazgos de la categoría, se destaca como las docentes poseen un alto nivel de conciencia emocional la cual se manifiesta mediante el reconocimiento de cada emoción y la capacidad de comunicar como se sienten con las personas que le rodean esto desde la autoobservación, sin embargo, se ha identificado como experimentan altos niveles de ansiedad y estrés, lo cual, a pesar de reconocerlo, se dificulta controlar dichas emociones.

La conciencia emocional les facilita su práctica docente, ya que les ayuda a establecer límites y reconocer cuando necesitan una pausa tanto en el ámbito personal como profesional, no obstante, la dificultad para controlar la ansiedad y el estrés afectan la forma en que se autorregulan.

### **Categoría: Regulación emocional**

En cuanto a las siguientes tablas 6 y 7 se plantean los códigos de la categoría de investigación regulación emocional, con las distintas unidades de significado que se encontraron en los instrumentos, cabe mencionar que los códigos identificados para esta categoría son, estrategias de regulación cognitivas y conductuales.

De acuerdo con Gross citado por Hervás y Moral (2017) la regulación emocional consiste en aquellos procedimientos que permiten a las personas decidir cuándo y cómo experimentan las emociones propias, además permiten ejercer influencia sobre la manera en que se expresan dichas emociones. Por lo que se comprende, la regulación emocional como la capacidad para transitar las emociones de manera consiente y saludable. Este proceso incluye utilizar diversas técnicas para gestionar las emociones de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, se identifica el código de estrategias de regulación emocional, entendidas como prácticas orientadas a modificar la intensidad, duración o expresión de una emoción. Estas técnicas pueden ser cognitivas, como la reestructuración cognitiva o el cuestionamiento de pensamientos, que buscan cambiar la interpretación de una situación para reducir su impacto emocional. También pueden ser conductuales o atencionales, orientadas a modular la respuesta emocional mediante acciones físicas como la respiración plena, la relajación diafragmática o la actividad física (Greucci, Messina, Amodeo, Lapomarda, Crescentini, Dadomo, Panzeri, Theuninck, & Frederickson, 2020).

*Tabla 6.*

#### *Categoría de Regulación emocional, Estrategias conductuales*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
Estrategias conductuales	“Busco tener algo en la mano, respiro, me ayuda mucho, respirar, relajarme”	E2-D1

“Cuando el grupo se mostró disperso y hablaba simultáneamente, la docente recurrió a una canción de calma, invitando a respirar de manera consciente”	O1-D1
“En un momento de frustración, se tomó un par de segundos para respiraciones profundas”	O2-D1
“Si estoy en “rojo”, les digo que necesito un momento para respirar”	E2-D3
“Teacher, creo que estás en rojo, te traigo un tecito de manzanilla.”	E2-D2
“Las pausas activas le ayudan a regular la frustración durante la clase”	O1-D2

En el código correspondiente a las técnicas conductuales, se identifican diversas estrategias utilizadas por las docentes para regular sus emociones en situaciones de tensión o estrés. Una de ellas expresa: “*Busco tener algo en la mano, respiro, me ayuda mucho, respirar, relajarme.*” (E2-D1), mientras que en una observación se documenta cómo, ante una situación de frustración, la docente “Se tomó un par de segundos para respiraciones profundas.” (O2-D1). Estas acciones reflejan la aplicación de técnicas de afrontamiento inmediatas que favorecen la autorregulación emocional, al disminuir el nivel de intensidad de la emoción y permitir una respuesta más consciente, además, como lo explica Gross (1998), mediante estas técnicas conductuales, la persona logra modificar el impacto emocional sobre sí misma que tiene una situación en específico.

Asimismo, se evidencia que las docentes implementan estas estrategias no solo para sí mismas, sino también con su grupo de estudiantes. En las diferentes observaciones, se identifica que “*Cuando el grupo se mostró disperso y hablaba simultáneamente, la docente recurrió a una canción de calma, invitando a respirar de manera consciente*” (O1-D1) además se observó en otra sesión que “*Las pausas activas le ayudan a regular la frustración durante la clase*” (O1-D2) . Lo que refleja un manejo emocional proactivo dentro del aula y una capacidad de mantener la regulación emocional mediante la práctica continua de dichas estrategias (Bisquerra y Mateo, 2019).

Además, las docentes entrevistadas manifiestan un manejo de vocabulario emocional para comunicar su estado afectivo al grupo: “*Si estoy en ‘rojo’, les digo que necesito un*

*momento para respirar*” (E2-D3), lo cual manifiesta un alto nivel de conciencia emocional. Esta conciencia es incluso reconocida por la población estudiantil, cuando un alumno le expreso: “*Teacher, creo que estás en rojo, te traigo un tecito de manzanilla*” (E2-D2), lo cual refleja una cultura emocional y afectiva dentro del aula.

Estas manifestaciones se relacionan directamente con el planteamiento de Bisquerra y Pérez (2007) quien expresa que la regulación emocional implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; y el aplicar estrategias que permitan transitar una emoción de manera saludable. Así, las docentes no solo demuestran una comprensión de sus estados emocionales, sino también la habilidad para intervenir de manera efectiva en el entorno educativo.

Tabla 7.

*Categoría de Regulación emocional, Estrategias cognitivas*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Esto es abrumador, pero vos puedes con esto”	E2-D2
Estrategias cognitivas	“Esa persona está enojada con ella, no, con usted, no se trata de usted, nunca se trata de mí, se trata de esa persona”	E2-D2
	“Trabajé con una psicóloga el tema de la ansiedad [...] aprender a racionalizarlos”	E2-D3
	“Hablo mucho con Dios [...] Trato de pensar, buscar soluciones y aceptar lo que no puedo cambiar.”	E2-D3

Por otro lado, en el proceso de recolección de datos se identificaron técnicas cognitivas utilizadas por las docentes como parte de su proceso de autorregulación emocional. Estas se reflejan tanto en el lenguaje que emplean hacia sus estudiantes como en el diálogo interno que desarrollan frente a situaciones difíciles.

En una clase de español, ante una estudiante que no hablaba el idioma y presentaba signos de ansiedad, la docente la contuvo emocionalmente al expresarle: “*Esto es abrumador, pero vos puedes con esto*” (E2-D2). Este tipo de acompañamiento refleja la habilidad para identificar el estado emocional del otro y emplear estrategias de reestructuración cognitiva técnicas mencionadas por Bisquerra y Pérez (2007) como parte

de la regulación emocional, esta estrategia permite que los pensamientos automáticos se interpreten de manera más realista y saludable, facilitando que la situación se vea desde otra perspectiva y que se pueda manejar de forma más efectiva la emoción que está conectándose con malestar. De este modo, las docentes manifiestan una capacidad consciente de reinterpretar cognitivamente las situaciones para ayudar a su impacto emocional.

Por ejemplo, una docente relata cómo se reguló frente a conflictos con padres de familia al repetirse: “*Esa persona está enojada con ella, no, con usted, no se trata de usted, nunca se trata de mí, se trata de esa persona*” (E2-D2). Este tipo de pensamiento permite separar el problema externo de la propia identidad, lo cual facilita una respuesta emocional más equilibrada.

Además, la docente menciona: “*Trabajé con una psicóloga el tema de la ansiedad [...] aprender a racionalizarlos*” (E2-D3), lo que evidencia un proceso de aprendizaje consciente de herramientas cognitivas para la gestión emocional. Estas acciones se relacionan directamente con lo planteado por Gross (1998), quien señala que la regulación emocional incluye estrategias como la reevaluación cognitiva, que consiste en reinterpretar una situación para modificar su impacto emocional, y la supresión emocional, que implica el control de la expresión emocional sin necesariamente cambiar la experiencia interna.

Como se ha mencionado anteriormente, desde la teoría propuesta por Savickas de la Construcción de la Carrera, se relaciona el concepto de regulación emocional como parte fundamental del proceso de construcción del “yo”. Así como lo describe Merino, et al. (2024), existe un modelo secuencial de cuatro dimensiones, predisposición a la adaptación, recursos y respuestas para dicha adaptación y resultados del proceso. En este modelo, la regulación emocional influye en las diferentes etapas, ya que la persona que logra regularse emocionalmente va a tener herramientas para afrontar los cambios y decisiones de su desarrollo vocacional y profesional orientado en su bienestar.

En el campo de la Orientación, resulta evidente que la regulación emocional desempeña un papel fundamental en los procesos vocacionales y de desarrollo personal del colectivo docente. El fortalecimiento de estas capacidades contribuye directamente a mejorar su bienestar y a favorecer las dinámicas laborales más saludables. En esta línea Fernández (2002) respalda esta afirmación al señalar que la educación emocional en docentes favorece su resiliencia y bienestar, incidiendo positivamente en el clima laboral.

Como parte del análisis, se identificó que las docentes tienen mayor facilidad para aplicar técnicas de regulación emocional conductuales en comparación a las cognitivas. Las técnicas de regulación cognitivas necesitan de un mayor esfuerzo y no son tan instintivas, ya que requieren un cambio en el pensamiento, lo cual permite modificar la emoción y el comportamiento mediante una reestructuración cognitiva sobre la emoción. Estos datos demuestran que las técnicas conductuales se pueden aplicar de manera más natural y mientras que las cognitivas requieren un entrenamiento y una práctica más consciente.

### **Categoría: Autonomía emocional**

Finalizando con las categorías de las competencias emocionales intrapersonales, se exponen los códigos de la competencia autonomía emocional, los cuales se puede visualizar en las tablas 8, 9 y 10. Estos conceptos son: actitud positiva, autoevaluación y responsabilidad emocional, igualmente estos códigos fueron identificados por medio de las entrevistas y observaciones realizadas.

Primeramente, la actitud positiva hace referencia a la disposición interna que tienen las docentes para afrontar situaciones complejas desde una perspectiva optimista. Basado en Bisquerra y Pérez (2007) hacen referencia a la capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo y de la sociedad; sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios. En el contexto educativo, esto se manifiesta en la forma en que las docentes asumen su rol con entusiasmo, generando un clima emocional favorable tanto para su propio bienestar como para el de sus estudiantes.

*Tabla 8*

*Categoría autonomía emocional, Actitud positiva*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
<b>Actitud positiva</b>	“Aunque esté cansada, aunque la esté pasando feo, siempre me vas a ver tratando de proyectar positivo, no lo contrario.”	E2-D1
	“Se observó que la docente siempre muestra una buena actitud hacia su grupo de estudiantes”	O1-D1

“El mundo está lleno de cosas buenas (...) darle la vuelta a la situación, oportunidades de crecimiento inmensa.”	E2-D2
“En esta escuela he aprendido a ver los retos de forma positiva, como oportunidades para aprender”	E2-D3
“Yo puedo mostrarte una un abanico de emociones y te puedes dar cuenta en lo positivo, que además digo las cosas, yo lo siempre le pongo una palabra a la emoción cuando son situaciones a la inversa”	E2-D1
“A lo largo de la clase, refleja una actitud positiva a sus estudiantes. Igualmente, cuando el grupo de estudiantes se encuentra elaborando algún trabajo”	O1-D3

Entre las unidades de significado identificadas para esta categoría, el código de actitud positiva, se identifica una disposición clara hacia la construcción de un ambiente emocionalmente seguro. Se menciona que “*Aunque esté cansada, aunque la esté pasando feo, siempre me vas a ver tratando de proyectar positivo, no lo contrario*” (E2-D1), mientras que en la observación se destaca que mantiene una buena actitud frente al grupo (O1-D1).

Estas unidades de significado se articulan con lo mencionado anteriormente por Bisquerra y Pérez (2007), quienes explican como la actitud positiva es una forma en que el ser humano puede enfrentar las adversidades y retos del día a día de una manera saludable y compasiva. Estas manifestaciones logran evidenciar como la docente, elige conscientemente mantener una actitud optimista, a pesar del cansancio y/o adversidades que se pueden presentarse, con la finalidad de influir positivamente en el entorno. Esta práctica no solo responde a una estrategia de afrontamiento individual, sino que se convierte en una práctica pedagógica intencionada que potencia el bienestar colectivo.

El siguiente código corresponde a la autoevaluación emocional, ver tabla 9, el cual engloba principios como la autoestima, seguridad y confianza las cuales son entendidos como componentes claves para el desarrollo de la autonomía emocional, esto implica la capacidad de las docentes para reconocer su valor personal, evaluar de forma consciente su estado emocional y confiar en sus propias decisiones sin depender del reconocimiento externo. Este planteamiento es lo señalado por Bisquerra y Pérez (2007), que destacan que una imagen positiva de sí mismo; sentirse satisfecho con lo que se es y con lo que se hace,

esto incide directamente en su bienestar emocional y en su desempeño ya que les permite sostener sus convicciones, y desenvolverse con autenticidad y seguridad en sus contextos profesionales.

Tabla 9.

*Categoría autonomía emocional, Autoevaluación emocional*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“A veces soy muy insegura, me cuesta creer que soy capaz. Pero luego, cuando enfrento un reto, me doy cuenta de que sí puedo.”	E2-D3
Autoevaluación emocional	“Si yo estoy clara y segura de quién soy y me quiero y me acepto como soy, creo que ya tengo ganado el 60% para poder seguir aprendiendo”	E2-D1
	“Últimamente, cuando hay sesiones así, trato como de ser muy clara y fría”	E2-D5
	“Mantiene una postura corporal adecuadas que brinda seguridad y confianza a la hora demostrar que ella es quien lleva la clase”	O1- D3

En relación con el código autoevaluación emocional. Una de las personas participantes menciona que “A veces soy muy insegura, me cuesta creer que soy capaz. Pero luego, cuando enfrento un reto, me doy cuenta de que sí puedo”(E2-D3), lo que evidencia un reconocimiento honesto de sus emociones y capacidades. Otro testimonio resalta: “Yo estoy clara y segura de quién soy y me quiero y me acepto como soy, creo que ya tengo ganado el 60% para poder seguir aprendiendo” (E2-D1) lo que muestra una autoimagen sólida la cual impulsa el aprendizaje continuo. Asimismo, se observa que “Últimamente, cuando hay sesiones así, trato como de ser muy clara y fría” (E2-D5), lo que denota un intento consciente de mantener la objetividad emocional. A nivel conductual, se registra una postura corporal segura durante la clase, transmitiendo confianza (O1-D3).

Este conjunto de características que se reconocen en las unidades de significado como la seguridad, confianza, honestidad y demás, es identificado desde el aporte de

Bisquerra y Pérez (2007) en donde refleja que las docentes reconocen sus emociones, evidencian su responsabilidad y autoeficacia emocional, demostrando la fortaleza de su autonomía emocional y su desempeño profesional desde la autenticidad.

Continuando con el tercer código, ver tabla 10, el cual es la responsabilidad emocional, según Bisquerra y Pérez (2007) se comprende como el compromiso consciente de actuar desde la salud mental y el bienestar integral, adoptando conductas que sean seguras, éticas y beneficiosas tanto para uno mismo como para los demás. Asumir las consecuencias de las decisiones que tomamos, implica también reconocer que nuestras emociones y actitudes influyen en cómo enfrentamos la vida, por tanto, ser emocionalmente responsable significa elegir intencionadamente mantener una postura constructiva positiva o negativa según el contexto y ser coherente con los valores personales, promoviendo relaciones más sanas y decisiones más reflexivas.

Tabla 10.

*Categoría autonomía emocional, responsabilidad emocional*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
Responsabilidad emocional	“Ya hice la meta de, yo quiero cambiar eso que no me vean estresada, gruñona y negativa y que eso sea lo que me defina”	E2-D4
	“Yo sé, eso es un meta. Mira. De hecho, para este <i>quarter</i> es no trabajar tanto afuera de las horas de oficina”	E2- D4
	“La mejor práctica es saber leer a la persona que tenés al frente, tratar de hacerle ver aquí estoy y mostrarle empatía. Yo creo que eso es un ingrediente fundamental”	E2-D1
	“Al comunicar sus emociones con el estudiantado se hace responsable y busca maneras de manejarlas.”	O2-D5
	“Mantiene buena comunicación con el grupo aclarando que todo esté en orden y también con su asistente de clase por <i>support</i> con los estudiantes que necesitaban apoyo”	O2-D1

Finalmente, para este código surgen unidades de significado que evidencian un alto nivel de conciencia activa respecto al impacto emocional de las propias actitudes en los diferentes ámbitos. Presentado las siguientes; *“Ya hice la meta, yo quiero cambiar eso, no quiero que me vea como una teacher siempre estresada, gruñona y negativa[...] no quiero que eso no sea lo que me defina”* (E2-D4), señalando un compromiso hacia el autocuidado. Otro testimonio expone: *“Yo sé, eso es un reto... Mira. He luchado, pero es optar entre yo trabajar adentro fuera de las horas de oficina”* (E2-D4), lo que refleja un esfuerzo por establecer límites saludables, tomando consciencia desde donde viene esta necesidad de cambio y además tomando acciones que procuren el logro de estas.

Así mismo, se menciona que la *“Mejor práctica es saber leer a la persona que usted al frente, tratar de hacerlo ver: aquí estoy y escucho empatía. Yo creo que eso es un ingrediente fundamental”* (E2-D1), o que implica una responsabilidad emocional extendida hacia el vínculo con los demás. Siendo esto demostrado durante la clase donde la profesora acciona en *“Comunicar sus emociones con el estudiantado se hace responsable y busca maneras de manejarlas”* (O2-D5).

Los resultados parecen mostrar que las personas docentes tienden a responder desde la responsabilidad emocional, comunicando de forma efectiva y generando espacios de confianza y seguridad en su práctica cotidiana. Este hallazgo se ve respaldado por lo planteado por Extremera y Fernández (2004), quienes señalan que las personas docentes casi que, de manera inherente y natural desde la inteligencia emocional, responden desde la responsabilidad emocional, comunicando de manera efectiva y facilitando a un espacio de confianza y seguridad. A partir de ello, se podría reafirmar la importancia de incorporar la educación emocional tanto en los procesos de formación inicial como en la actualización continua de formación docente.

En esta misma línea, dentro de los hallazgos obtenidos en esta categoría, adquieren un gran valor para la disciplina de la Orientación, ya que se puede evidenciar que las competencias mencionadas anteriormente, contribuyen a un fortalecimiento de la autogestión, autoevaluación, así como de la responsabilidad emocional en las personas docentes. Esto manifiesta cómo dichas competencias no solo inciden en su labor profesional, en el acompañamiento de las personas estudiantes y entornos educativos saludables, sino también favoreciendo su bienestar personal en los diferentes ámbitos que abarca.

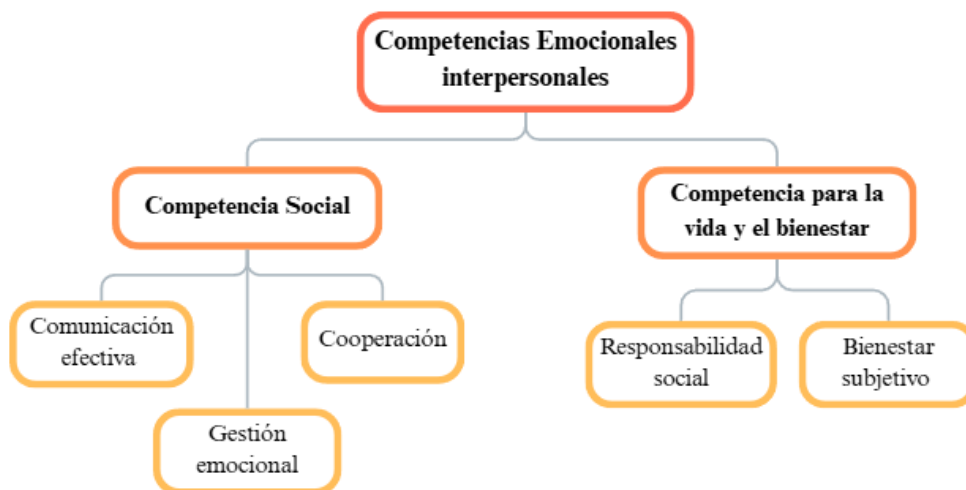
Asimismo, esta competencia se encuentra vinculada con teoría de construcción de la carrera de Savickas et al. (2009), ya que influye en la forma en que las personas docentes interpretan, enfrentan y se adaptan a las transiciones que se dan en su carrera profesional, brindando sentido a los retos y fomentando la flexibilidad. El establecer una sólida autonomía emocional favorece hoy en la capacidad de adaptación a los contextos educativos, los cuales suelen ser cambiantes, así como en el proceso de construcción de un proyecto profesional que sea coherente y alineado con sus metas y valores personales; de esta forma el comprender y lograr potenciar esta competencia desde la disciplina contribuye al desarrollo integral de las personas docentes homo a la sostenibilidad y su satisfacción en sus trayectorias vocacionales.

Según los datos presentados anteriormente, se puede concluir que las docentes poseen un alto nivel de autonomía emocional dentro y fuera del aula, y como parte de esta tienen facilidad para mantener una actitud positiva ante los diferentes retos, además, la capacidad que tienen para autogestionar y autoevaluar sus emociones les facilita desenvolverse desde la responsabilidad emocional tanto con el estudiantado como consigo mismas.

Como principal necesidad, se identificó que las docentes requieren de una formación más especializada en competencias emocionales intrapersonales, ya que las estrategias y técnicas que aplican para su autorregulación emocional son intuitivas y se desarrollaron como mecanismo de defensa ante situaciones difíciles, sin embargo, mediante una capacitación más especializada, se pueden incluir gran cantidad de estrategias dirigidas a atender y prevenir el agotamiento físico y emocional que experimenta el cuerpo docente.

### **Competencias emocionales interpersonales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025**

Con el fin de analizar el segundo objetivo, dirigido a las competencias emocionales interpersonales, se han extraídos dos categorías de análisis, cada una con sus respectivas subcategorías o códigos. En la figura 5 se observa que la categoría competencia social se dividió en tres subcategorías, mientras que la competencia para la vida y el bienestar se dividió en dos subcategorías.



*Figura 5. Competencias interpersonales*

### **Categoría: Competencia social**

Continuando con las competencias interpersonales, se destaca la competencia social, a la cual se le reconocen los códigos de comunicación efectiva, gestión emocional y cooperación. Igualmente, para este objetivo y categorías, los códigos determinados surgen del proceso de análisis de los datos asociados a las entrevistas y observaciones realizadas.

Entre estos códigos se encuentra la comunicación efectiva, para describir este concepto, parafraseando a Gómez, (2016), se entiende lo que es comunicación como, no únicamente como un acto de hablar, sino también el compartir ideas, perspectivas, emociones y sentimientos, tanto desde la persona que envía el mensaje como quien lo recibe. Asimismo, para generar una comunicación efectiva, se encuentran ciertos factores que enriquecen la comprensión, como lo menciona Quaranta (2019), esta requiere de la lingüística, que se refiere al lenguaje por sí solo, y la paralingüística que consiste en la forma en que se transmite el mensaje.

Mientras que la escucha empática, es la manera profunda de colocar atención y escuchar al emisor, con disposición genuina a comprender a la otra persona (Quaranta, 2019) y finalmente la cooperación, la participación e interés de ambas partes para comunicarse de manera que favorezca el objetivo en común, siendo estos elementos que forman la comunicación efectiva.

Para la interpretación de este código, se muestra la siguiente tabla 11, la cual indica las unidades de significado más representativas halladas en el proceso de análisis, más su respectiva fuente de información.

Tabla 11.

*Categorías de Competencia Social, Comunicación efectiva*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Su lenguaje verbal y corporal se caracteriza por el respeto constante”.	O1-D1
	“Lleva una relación asertiva y honesta con sus colegas y estudiantes”	O1-D5
	“Primero comunicando las cosas, si algo no quedo claro si lo tomo a mal, hablarlo con la persona directamente”	E1-D3
Comunicación efectiva	“Sí me siento mal, lo voy a decir si me siento muy feliz, lo voy a decir entonces es muy rico porque creo que es una relación transparente”	E1-D5
	“Ser asertiva, directa a la persona con quien se trata y pedir ayuda directamente la persona que crees que tal vez te va a ayudar”	E1-D4
	“Buscar el diálogo, buscar el momento adecuado, el lugar adecuado y saber escuchar a la otra persona y con los chicos, básicamente lo mismo”	E1-D1

Con el fin de ahondar en el análisis, dentro de las unidades de significado halladas para esta categoría de competencia social, se da inicio con el código de comunicación efectiva, el cual resalta en las siguientes experiencias.

En las observaciones realizadas, se identificaron las siguientes vivencias que denotan comunicación efectiva, así como *“Su lenguaje verbal y corporal se caracteriza por el*

*respeto constante*”(O1-D1), agregado a esto otra docente *“Lleva una relación asertiva y honesta con sus colegas y estudiantes”* (O1-D5). Desde estos datos resalta lo indicado por Goleman (1995), quien destaca que estas formas de comunicación facilitan la colaboración con otros docentes y profesionales del ámbito educativo, promoviendo el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por lo que lo observado en estos espacios, con las personas docentes se manifiesta una sana convivencia desde la comunicación efectiva, desde el lenguaje corporal que se proyecta y las formas de comunicación.

Otro factor relevante en las diferentes formas de comunicación sería la práctica de una comunicación expresiva, lo cual se identifica en las docentes mediante comentarios como *“Primero comunicando las cosas, si algo no quedo claro si lo tomo a mal, hablarlo con la persona directamente”* (E1-D3) añadido a esto se encuentra *“Sí me siento mal, lo voy a decir si me siento muy feliz, lo voy a decir entonces es muy rico porque creo que es una relación transparente”* (E1-D5). Los datos obtenidos quedan asociados a lo indicado por Bisquerra y Pérez (2007), los cuales destacan como esta habilidad esencial de comunicación expresiva permite que las personas se expresen de una manera más clara y precisa, esto demostrado en las vivencias que expresan las personas docentes.

Dentro de la comunicación efectiva, existe un elemento fundamental el cual corresponde a la asertividad, esta habilidad se visualiza de manera vigorizante en los comentarios y conductas de las personas docentes como se muestra en una entrevista, *“Ser asertiva, directa a la persona con quien se trata y pedir ayuda directamente la persona que crees que tal vez te va a ayudar”* (E1-D4) Como también otra profesora expresa que *“Buscar el diálogo, buscar el momento adecuado, el lugar adecuado y saber escuchar a la otra persona y con los chicos, básicamente lo mismo”* (E1-D1). Estos datos revelan la importancia de la asertividad como parte de la competencia social, la cual es de suma importancia, ya que esta habilidad permite la comunicación de necesidades y puntos de vista sin subestimar a los demás. (Zins, et al. ,2004)

Continuando con los códigos que conforman la competencia social, se encuentran la capacidad de gestionar situaciones emocionales. Dicha habilidad se comprende como el conjunto de procesos psicológicos que posibilitan a las personas relacionarse de manera efectiva con sus emociones y tramitarlas adecuadamente, tal como lo plantea Arango (s.f.) En el ámbito de las relaciones interpersonales, esta habilidad se manifiesta de manera constante en las interacciones cotidianas, las personas recurren a el proceso de comprender

tanto sus emociones como las de los demás, beneficiando así la prevención y resolución de conflictos, la empatía y trascender de las situaciones que afecten el estado emocional de cada persona.

Como se detalla en la tabla 12, se encontraron unidades de significado que representan adecuadamente las experiencias donde se demuestra la habilidad de gestión emocional.

Tabla 12.

*Categorías de Competencia Social, Gestión Emocional*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Trato de acercarme para preguntar qué es lo que pasa, ser ese vínculo como de apoyo y de zona segura. En caso de que requiera más apoyo acudo al equipo de “ <i>student support</i> ” [apoyo estudiantil] de pedagogía y psicología”	E1-D3
	“Demuestra habilidades en la prevención y resolución de conflicto”	O1-D4
Gestión emocional	“Vieras que no me gustó tu voz [...] y como que no te tomas en serio esto [...] pero ella fue directa, conversamos [...] vimos cómo podíamos cubrir las clases [...] todo se resuelve hablando con la persona.”	E1-D2
	“Creo que los años me han enseñado a ser así, ser asertiva. Buscar el diálogo, buscar el momento adecuado, el lugar adecuado y saber escuchar a la otra persona y con los chicos, básicamente lo mismo. O sea, ellos tienen mucho que decir con sus opiniones y sus desacuerdos. Muchas veces, y uno como docente tiene que aprender a escucharlos y entenderlos”	E1-D
	“Aquí viene la gente a llorar, a reírse, y sabe que este rincón es como de no ser juzgado [...] siempre está un abrazo y hablarles,	E1-D2

---

y decirles, o hacer silencio a la par, a veces, y si no buscar ayuda si yo no puedo"

---

“Suele identificar que hay ciertos estudiantes que van a buscar el espacio para generar un berrinche durante la clase y usa estrategias de prevención como situarlo en un asiento lejos de quienes lo puedan alterar como también está al tanto de la situación personal que vive el niño” O1-D3

---

“En momentos conflictivos, ella los resuelve con rapidez y busca soluciones en conjunto con el colectivo estudiantil” O1-D5

---

Retomando el segundo código, gestión emocional, la cual se materializa en las siguientes vivencias de las personas participantes. Mediante una entrevista, una de las personas participantes menciona, “*Trato de acercarme para preguntar qué es lo que pasa, ser ese vínculo como de apoyo y de zona segura. En caso de que requiera más apoyo acudo al equipo de “student support” [apoyo estudiantil] de pedagogía y psicología*” (E1-D3) también durante una observación de otra persona participante se visualiza que “*Demuestra habilidades en la prevención y resolución de conflicto*” (O1-D4). Estas evidencias exponen la competencia social, vista desde actitudes pro-sociales corroborado por Bisquerra y Pérez (2007), donde se visualiza la empatía, la responsabilidad de que otras personas profesionales puedan acudir a ayudar, incluyendo lo que es la manera de canalizar y gestionar tanto las emociones propias como ajenas desde un acompañamiento de prevención y resolución.

Por otro lado, mediante otra entrevista la profesora menciona que tuvo una experiencia en la cual se comunica de la siguiente forma, “*Vieras que no me gustó tu voz [...] y como que no te tomas en serio esto [...] pero ella fue directa, conversamos [...] vimos cómo podíamos cubrir las clases [...] todo se resuelve hablando con la persona.*” (E1-D2) esto siendo aun aplicado en otra perspectiva de otra persona participante, “*Creo que los años me han enseñado a ser así, ser asertiva. Buscar el diálogo, buscar el momento adecuado, el lugar adecuado y saber escuchar a la otra persona y con los chicos, básicamente lo mismo. O sea, ellos tienen mucho que decir con sus opiniones y sus desacuerdos. Muchas veces, y uno como docente tiene que aprender a escucharlos y entenderlos*” (E1-D1).

Desde el ámbito educativo y profesional en el que se encuentra esta investigación, Bisquerra y Pérez (2007) retribuyen la importancia de tener la capacidad de gestionar situaciones emocionales que requieran ser identificadas y atendidas, esto se puede dar desde la práctica en la comunicación receptiva, y asertiva. Siendo estas docentes quienes manifiestan estas capacidades, las cuales favorecen los distintos espacios educativos y laborales, fortaleciendo los procesos de aprendizaje desde el reconocimiento y gestión de las emociones de cada persona.

Asimismo otra docente que participa de esta indagación comparte que, *“Aquí viene la gente a llorar, a reírse, y sabe que este rincón es como de no ser juzgado [...] siempre está un abrazo y hablarles, y decirles, o hacer silencio a la par, y si no buscar ayuda, si yo no puedo”* (E1-D2) e igualmente se puede reflejar que durante una observación de otra persona *“Suele identificar que hay ciertos estudiantes que van a buscar el espacio para generar un berrinche durante la clase y usa estrategias de prevención como situarlo en un asiento lejos de quienes lo puedan alterar como también está al tanto de la situación personal que vive el niño”* (O1-D3) Esto siendo respaldado desde la actitud que presento otra docente en donde, *“En momentos conflictivos, ella los resuelve con rapidez y busca soluciones en conjunto con el colectivo estudiantil”* (O1-D5)

Estas manifestaciones evidencian lo nutritivo de la competencia social, como lo es la gestión emocional, en donde las profesoras docentes exponen su capacidad de prevención y resolución de conflictos, donde también reconocen como sus estudiantes lidian con las emociones y prevén desde estrategias antes, durante y después de la clase. Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que esta habilidad de gestionar situaciones emocionales requiere de la regulación emocional, la cual se dirige a un manejo consciente de las mismas, beneficiando el control de la situación.

Finalmente, el último código de esta competencia, la cooperación, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (s.f) esta es una habilidad para la vida, se define como el proceso de trabajar en conjunto para lograr un beneficio en común. Este tipo de relaciones obran desde el respeto, asumir responsabilidades compartidas como también escuchar desde la empatía las opiniones y contribuciones de los demás. Para una representación organizada de las unidades de significado halladas para este código se encuentra la tabla 13, la cual facilita la comprensión de la información.

Tabla 13.

## Categorías de Competencia Social, Cooperación

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Hay bastante carga de trabajo se puede decir. Se hace llevadero con el apoyo de los compañeros, hay mucho apoyo.”	E1-D3
	“Intermediaria o más que todo ayuda a que el grupo de estudiantes se logren comunicar y ayudar entre ellos/as mismas”	O2-D2
Cooperación	“ <i>Awaken your True North</i> , es un enfoque de cinco capacidades básicas -Apreciación, audacia, compromiso, curiosidad y empatía-. Y cada uno corresponde a un día de la semana. Entonces todas las semanas tenemos lecciones específicas a cada capacidad específica”	E1-D4
	“Se siente uno con mucha paz, muy apoyado, es un ambiente muy lindo para trabajar”	E1-D1
	“Entonces creo que son relaciones muy lindas porque se dan mucho para crecer con esa persona y aprender de esa persona”	E1-D5
	“Respeto el aula compartida que tiene junto a otra profesora ya que mantiene un sonido ambiental adecuado e igualmente con los estudiantes los hace conscientes y partícipes de sus decisiones les muestra que todos son iguales”	O1-D3

Cerrando este apartado de la competencia social, se aborda las unidades de significado para el último código, la cooperación, es una habilidad que influye en el ámbito laboral, educativo y personal, como se puede presentar en los casos a continuación, la cooperación puede ser vista como, “*Hay bastante carga de trabajo se puede decir. Se hace llevadero con el apoyo de los compañeros, hay mucho apoyo*” (E1-D3) agregando lo observado en un espacio de clase donde otra docente se presenta como “*Intermediaria o más que todo ayuda a que el grupo de estudiantes se logren comunicar y ayudar entre ellos/as mismas*” (O2-D2).

Igualmente, la cooperación se refleja en la propuesta educativa de la institución como se presenta desde el testimonio de una docente, *“Awaken your True North, es un enfoque de cinco capacidades básicas, apreciación, audacia, compromiso, curiosidad y empatía. Y cada uno corresponde a un día de la semana. Entonces todas las semanas tenemos lecciones específicas a cada capacidad específica”* (E1-D4).

Según lo expuesto por las docentes y visto en el desarrollo de las lecciones, tanto las participantes como la institución impulsan distintas habilidades, las cuales están interrelacionadas con la cooperación, promoviendo la apreciación por la participación de las demás personas, la audacia de participar en comunidad, el compromiso de trabajar en conjunto por un bien común, la curiosidad como puerta a lo nuevo y por aprender, finalmente la empatía siendo un eje en la comprensión de la realidad de cada quien apreciando la contribución en conjunto. Agregado a esto Montoya, Parra, Orejuela y Barrera (2025) sostienen que, las competencias emocionales fortalecen el ambiente laboral se convierte en un espacio seguro y cooperativo, con personas productivas, motivadas y, además, aumenta el sentido de bienestar de las personas colaboradoras. Lo antes mencionado, igualmente beneficia a las personas estudiantes fortaleciendo en ellos y ellas estas habilidades para la vida, promoviendo un ambiente socioemocional saludable.

Continuando, con respecto a este código, se identifican frases como *“Se siente uno con mucha paz, muy apoyado, es un ambiente muy lindo para trabajar”* (E1-D1) como también otra persona docente agrega que, *“Entonces creo que son relaciones muy lindas porque se dan mucho para crecer con esa persona y aprender de esa persona”* (E1-D5), siendo esto respaldado por en la una de las observaciones de otra docente donde se demuestra que, *“Respeto el aula compartida que tiene junto a otra profesora ya que mantiene un sonido ambiental adecuado e igualmente con los estudiantes los hace conscientes y partícipes de sus decisiones les muestra que todos son iguales”* (O1-D3).

Estas unidades de significado y observación reflejan un tanto un sentido de bienestar como de pertenencia que beneficia la vida personal y laboral de cada persona. Además, así como lo propone Bisquerra y Pérez (2007) este comportamiento pro-social y cooperativo permite al individuo mostrar amabilidad y crear un ambiente en el que las personas realicen acciones a favor de los demás.

Finalmente, en conjunto los hallazgos de esta categoría evidencian que las personas docentes en la institución True North mantienen interacciones que se caracterizan por la

claridad comunicativa, sensibilidad emocional y una sólida cultura para manejar el trabajo colaborativo. A lo largo de las entrevistas y observaciones se logró identificar un patrón consistente, en el cual las participantes recurrían a prácticas comunicativas respetuosas y transparentes, gestionando emociones propias y ajenas desde la empatía y el acompañamiento, así mismo se evidencia como el ambiente promueve las acciones cooperativas que fortalecen el sentido de pertenencia y bienestar colectivo.

Estas habilidades observadas revelan que las competencias sociales se encuentran consolidadas en su práctica profesional, favoreciendo la creación de ambientes educativos seguros y emocionalmente sostenibles. Este hallazgo aporta evidencia relacionada directamente con el segundo propósito de esa investigación al demostrar que las competencias interpersonales son un eje central en la forma en la cual los docentes construyen relaciones y resuelven situaciones cotidianas manteniendo un ambiente socioemocionalmente óptimo en la institución.

Cabe mencionar que, desde la Orientación, es fundamental desarrollar la competencia social en las personas orientadas y especialmente en docentes, ya que, como lo explica Blustein (2013), el trabajo tiene un impacto que va más allá de lo económico, es un medio de desarrollo personal y social. El empleo de una persona es un factor de gran valor en el desarrollo integral de la persona, como también lo refleja Savickas (2012), desde la teoría de la construcción de la carrera, se debe de tomar en consideración no solo el ámbito intrapersonal sino también el interpersonal del individuo para lograr entender la totalidad de su desarrollo y tener la posibilidad de comprender sus necesidades, deseos y habilidades en el ámbito profesional y laboral.

### **Categoría: Competencia para la vida y el bienestar**

Al continuar con el análisis de las competencias interpersonales, emerge la competencia para la vida y el bienestar, para esta se encontraron los siguientes códigos de responsabilidad social y bienestar subjetivo. Como anteriormente se ha mencionado, la información fue tomada de las entrevistas y observaciones que se implementaron con las personas participantes, las mismas se presentan en las tablas 14 y 15. Con el propósito de definir y contextualizar estos códigos, relacionados con las competencias emocionales interpersonales, favoreciendo así la comprensión de cómo se vinculan estas unidades de significado a la teoría antes planteada.

Como primer concepto para esta categoría es corresponde a responsabilidad social, parafraseando a Cano y Vélez (2016) este concepto se entiende como el compromiso de las personas ya sea de manera individual o colectiva, direccionada al bien común y propio desde un criterio ético. La tabla 14 demuestra la síntesis de las unidades de significado acordes para este código.

*Tabla 14.*

*Categorías para la vida y el bienestar, Responsabilidad Social*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
Responsabilidad social	“Entonces nuestro objetivo era ser un buen equipo y que las cosas salieran bien [...]”	E1-D1
	“Si estás con alguna necesidad de ayuda siempre hay alguien que te apoya”	E1-D2
	“Es asertiva y empática brindando sugerencias ante situaciones emergentes”	O1-D4
	“Mantiene una buena comunicación con el grupo, aclarado que todo esté en orden y también con su asistente de clase	O2-D1
	“Es importante que todas tengamos claro que aquí lo que hacemos es por el bien del grupo, no solo por lo que me toca a mí”	E2-D3
	“Es asertiva y empática brindando sugerencias ante situaciones emergentes”	O2-D4
	“Se destaca como las personas docentes se distribuyen funciones y acuerdan entre ellas la mejor manera de atender al grupo”	O3-D2

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Se logra ver cierta flexibilidad ante situaciones individuales de algunos estudiantes con la entrega del proyecto final, ya que hay ciertas distracciones o situaciones personales que les impide continúan de manera paralela con los otros estudiantes”	O1- D3
	“La clase inicia y termina con respiraciones guiadas.	O1-D2

Así mismo, para profundizar más en las unidades de significado halladas para esta categoría de competencias para la vida y el bienestar, empezando con la primera categoría correspondiente a responsabilidad social se resaltan las siguientes intervenciones.

En primer lugar, en relación con la responsabilidad social se destaca la toma de decisiones, a partir de la cual se identificaron unidades de significado en las cuales las personas docentes muestran disposición hacia el bienestar común. Se resalta que “*Nuestro objetivo era ser un buen equipo y que las cosas salieran bien*” (E1- D1) lo cual refleja que las decisiones no se toman de manera individualista, sino se mantiene una perspectiva ética, social y en beneficio del colectivo; asimismo se señala que la persona docente “*Mantiene una buena comunicación con el grupo, aclarado que todo esté en orden y también con su asistente de clase*” (O2-D1), con lo que se evidencia que es un proceso de toma de decisiones compartido y coordinado. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022), la capacidad de tomar decisiones responsables es esencial en todas las áreas del desarrollo, pues permite que las personas valoren consecuencias, actúen con criterio ético y orienten sus acciones hacia el bien común.

Así mismo, dentro de esta categoría se identificó el código búsqueda de ayuda y recursos, ya que se evidenció que demuestran la capacidad de reconocer necesidades y recurrir a las redes de apoyo disponibles. Por medio de las entrevistas se expone que “*Si estás con alguna necesidad de ayuda siempre hay alguien que te apoya*” (E1-D2), lo que refleja la importancia de identificar cuando solicitar asistencia en situaciones de dificultad. De igual manera, se describe que las docentes “*Se muestran asertivas y empáticas al brindar sugerencias ante situaciones emergentes*” (O2-D4), con lo que se evidencia que las personas docentes no solo están dispuestas a pedir apoyo, sino también a ofrecerlo a quien lo necesite. Según Bisquerra (2008), identificar cuándo se necesita ayuda y utilizar los recursos

disponibles de manera adecuada es una competencia que fortalece tanto el desarrollo personal como la dinámica comunitaria, dado que propicia entornos colaborativos y de confianza.

Finalmente, dentro de este código se evidencia el reconocimiento de los derechos y deberes propios, así como en la práctica de valores democráticos de la institución educativa. Dicho compromiso se ve reflejado en las intervenciones, como donde se menciona que “*Es importante que todas tengamos claro que aquí lo que hacemos es por el bien del grupo, no solo por lo que me toca a mí*” (E2-D3) lo cual manifiesta un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. De la misma forma, en la O3-D2 se destaca como las personas docentes “*Se distribuyen funciones y acuerdan entre ellas la mejor manera de atender al grupo*” lo que da cuenta de una participación activa y colaborativa en la dinámica institucional. Este resultados se ve respaldando Cano y Vélez (2016), quienes destacan que la responsabilidad social implica un compromiso ético y colectivo orientado al bien común. De igual manera lo señalado coinciden desde la orientación, con la planteado por Bisquerra y Pérez (2007), al señalar que el desarrollo de estas competencias brinda a las personas mayores herramientas para reconocer cuándo requieren asistencia y para acceder de manera pertinente a los recursos disponibles.

Seguidamente vale destacar el bienestar subjetivo como parte de los códigos que conforman esta competencia interpersonal, Morales y Bonilla (2025) lo definen como, “El juicio que un individuo crea sobre sí mismo y de su condición de vida en términos personales y sociales” (p.2). Es decir, es la manera en la que se hace introspección sobre nuestros pensamientos y lo que sentimos con respecto a la vida, estos son conformados por experiencias, metas, contacto social, como también los pensamientos positivos y negativos. Para ello en la tabla 15, se encuentran las respuestas y experiencias de las personas docentes con respecto a este código y las unidades de significado seleccionadas.

### *Tabla 15*

*Categorías para la vida y el bienestar, Bienestar subjetivo*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Yo uso para organizarme visualmente [...] Me gusta mucho post-its, me gustan los recordatorios con <i>checklist</i> [...]”	E1-D1
	“Algo que es muy importante para mí ahora es diseñar presente. Yo puedo estar pensando en muchas cosas [...] prefiero disfrutarme en el momento que estoy y ya”	E1-D4
	“He priorizado mucho mi descanso y mis deseos [...] ahora mi tiempo es mío”	E1-D2
	“Tengo <i>checklist</i> , entonces yo digo esto es lo que tengo que hacer esto y esto, verdad [...] Sé que estas 3 son las más importantes, cuando es algo de lo que dependen más otras personas, va primero”	E1-D2
	“Trato de escribirlo todo en el calendario/agenda, si no está ahí no existe”	E1-D5
Bienestar subjetivo	“Se ajustan las cargas académicas si nota señales de estrés en el grupo de estudiantes. Se incorporan pausas activas, juegos o dinámicas de relajación entre actividades exigentes”	O1-D4
	“Antes tendía a no buscar ayuda [...] y el hecho de que llegara una persona y cubriera mis clases... a veces necesitamos ayuda y está bien.”	E1-D2
	“Ahora comprendo, me comprendo que no lo sé y me respeto, no lo sé, y quiero aprender.”	E1-D2
	“Se realiza previo a la clase un momento de regulación, en el cual se coloca música y se crea un espacio de calma para comenzar la clase en sintonía”	O2-D1
	“Siento que cuando estoy ante una dificultad la veo como una prueba, o sea no la veo como algo que ay, Dios mío, ahora qué hago si no OK, lo que toca, entonces vamos a hacerle frente positiva, optimista, con mucha fe”	E1-D1

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Ella la oportunidad de aprendizaje [...] el dolor la ha llevado a manejar eso para su bien, para su aprendizaje y su sabiduría.”	E1-D2
	“Al inicio de la clase, se crea un espacio para la autorreflexión emocional, invitando a los estudiantes a respirar y compartir cómo se sienten ese día”	O1-D1

Siguiendo esta línea de la capacidad de interactuar y cooperar con los demás, se encuentra el bienestar subjetivo, otra dimensión fundamental de las competencias para la vida y el bienestar. En el marco de la presente investigación, el bienestar subjetivo es definido como la capacidad de experimentar y disfrutar de un bienestar integral de manera consiente, y transmitirlo a la comunidad en la que la persona se desenvuelve. Este constructo toma en cuenta la aceptación personal, el manejo saludable de retos, y la capacidad de plantearse objetivos realistas y con visión positiva (Bisquerra y Pérez, 2007).

Entre las unidades de significado encontradas en este código, se menciona algunas técnicas y estrategias que les permiten a las personas docentes organizarse, cumplir metas y objetivos en su día a día. Una de ellas señala que, “*Yo uso para organizarme visualmente... me gusta mucho post-its, me gustan los recordatorios con checklist*” (E1-D1). En la misma línea, otra participante afirma: “*Tengo checklist, entonces yo digo esto es lo que tengo que hacer [...] Sé que estas tres son las más importantes; cuando es algo de lo que dependen más otras personas, va primero*” (E1-D2). De forma complementaria, una docente sostiene, “*Trato de escribirlo todo en mi calendario/agenda, si no está ahí no existe*” (E1-D5). Estas citas reflejan diversas estrategias que utilizan las docentes para hacer un uso responsable de su tiempo, mantener el equilibrio y fortalecer su bienestar integral. Estas afirmaciones coinciden con lo propuesto por Chica, y Sánchez (2023), quienes sostienen que los seres humanos tienen la capacidad de identificar sus fortalezas y debilidades con el fin de ser mejores personas y siendo ejemplo de bienestar.

Durante las entrevistas se evidenció que, además de la importancia de planificar a futuro y plantearse metas de realización personal, para este grupo de docentes resulta indispensable disfrutar y valorar el presente. Esto se refleja en la afirmación de una de ellas, “*He priorizado mucho mi descanso y mis deseos [...] ahora mi tiempo es mío*” (E1-D2), la

cual se complementa con lo expresado por otra docente, *“Algo que es muy importante para mí ahora es diseñar en presente. Yo puedo estar pensando en muchas cosas [...] prefiero disfrutarme en el momento que estoy y ya”* (E1-D4). Estas expresiones evidencian la relevancia de vivir con consciencia plena, valorando el momento presente como parte de su bienestar.

Este hallazgo concuerda con Stuart (2025) que demuestra cómo la atención plena está relacionada con un mayor bienestar subjetivo en las personas. En particular, los resultados de la investigación respaldan que la atención plena contribuye al bienestar subjetivo y psicológico, al mejorar la regulación emocional, reducir la impulsividad y aumentar la satisfacción con la vida.

Otro aspecto identificado en el bienestar subjetivo es la aceptación personal, definida como *“el proceso de comprender la realidad tal y como es y no como nos gustaría que fuese o que hubiese sido; algunos ejemplos de ello serían aceptar el pasado, las limitaciones personales, nuestro propio cuerpo, etc.”* (Aesthesis Psicólogos Madrid, 2013, párr. 1). Esta cita refleja que la aceptación personal implica la capacidad de reconocer y asumir la realidad incluso frente a la ansiedad, la incertidumbre o los retos. En esta línea, una docente comenta: *“Ahora comprendo, me comprendo que no lo sé y me respeto, no lo sé, y quiero aprender”* (E1-D2). Otra participante añade, *“Antes tendía a no buscar ayuda [...] y el hecho de que llegara una persona y cubriera mis clases [...] a veces necesitamos ayuda y está bien”* (E1-D2). Estas expresiones evidencian cómo la autocompasión, y la apertura a recibir apoyo fortalecen la aceptación personal.

Este bienestar también trasciende al contexto escolar, donde las docentes promueven prácticas que favorecen el bienestar de sus estudiantes. Esto se evidencia en las observaciones en las cuales: *“Se ajustan las cargas académicas si nota señales de estrés en el grupo de estudiantes. Se incorporan pausas activas, juegos o dinámicas de relajación entre actividades exigentes”* (O1-D4). Del mismo modo, se registró que *“Se realiza previo a la clase un momento de regulación, en el cual se coloca música y se crea un espacio de calma para comenzar la clase en sintonía”* (O2-D1). Estas prácticas muestran cómo las docentes transmiten y extienden el bienestar subjetivo hacia la comunidad educativa y así como lo proponen Chica y Sánchez (2023), mediante la inteligencia emocional del cuerpo docente se promueve la alfabetización emocional del contexto educativo.

Otro elemento presente en el bienestar subjetivo es la fluidez, definida por Bisquerra (2007) como una habilidad estrechamente vinculada con la resiliencia, que permite afrontar los desafíos de manera flexible, disfrutar del proceso y mantener una actitud constructiva frente a las adversidades. Esto se refleja en las entrevistas con las docentes, quienes manifiestan: *“Siento que cuando estoy ante una dificultad la veo como una prueba, o sea no la veo como algo que ay, Dios mío, ahora qué hago, sino: Ok, lo que toca, entonces vamos a hacerle frente positiva, optimista, con mucha fe”* (E1-D1). Otra participante añade: *“Ella la oportunidad de aprendizaje [...] el dolor la ha llevado a manejar eso para su bien, para su aprendizaje y su sabiduría”* (E1-D2). Estas experiencias muestran cómo las participantes transforman la adversidad en experiencias de crecimiento personal, evidenciando una actitud constructiva frente a los retos.

Asimismo, esta capacidad también se observa en la práctica docente, donde se crean espacios que fomentan la autorreflexión y la conexión emocional con los demás. Por ejemplo, se observa que: *“Al inicio de la clase, se crea un espacio para la autorreflexión emocional, invitando a los estudiantes a respirar y compartir cómo se sienten ese día”* (O1-D1). Esta práctica evidencia cómo la fluidez puede trasladarse a la interacción educativa, facilitando un ambiente de aprendizaje positivo y promoviendo el bienestar subjetivo en los espacios de desarrollo.

En síntesis, dentro de los hallazgos encontrados en esta categoría muestran que las docentes desarrollan prácticas equilibradas de autocuidado, toma de decisiones éticas y mantienen una construcción activa de bienestar personal y colectivo. Se logra observar un patrón claro, reconocen los momentos en los cuales necesitan apoyo, utilizan de manera pertinente las redes de apoyo disponibles y organizan su tiempo para equilibrar las demandas laborales y personales. Así mismo, cultivan estrategias de presencia plena, aceptación personal y resiliencia frente a situaciones retadoras.

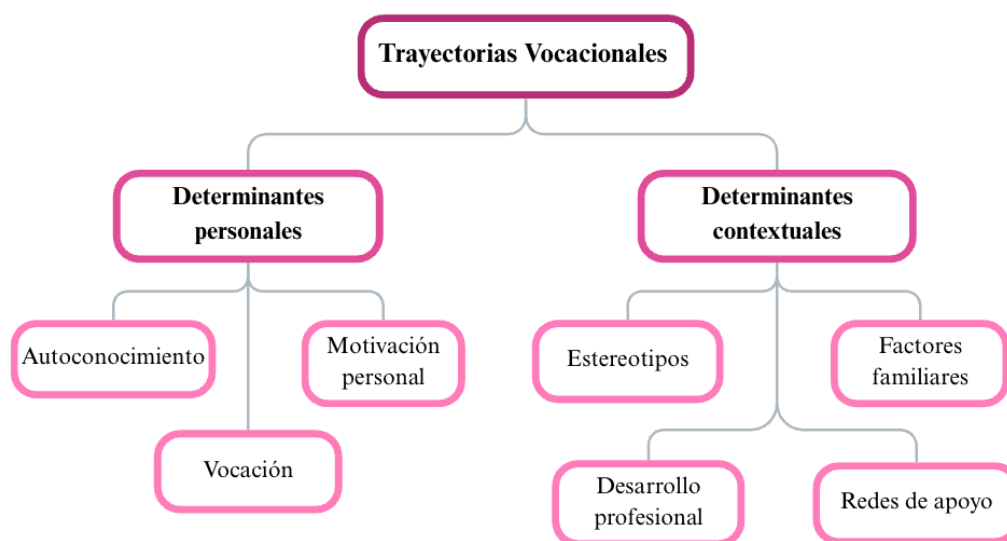
Estas prácticas además que fortalecen su propio bienestar subjetivo, también se proyectan hacia su entorno, generando espacios de contención emocional, regulación y acompañamiento dentro del aula. En conjunto, los datos evidencian que la competencia para la vida y el bienestar está sólidamente integrada en su quehacer docente, favoreciendo relaciones más humanas y una convivencia institucional emocionalmente saludable; evidenciando en relación con el segundo propósito de esta investigación cómo estas

competencias interpersonales influyen de manera significativa en el bienestar integral del cuerpo docente y en su impacto cotidiano dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, es importante destacar que, desde la disciplina de Orientación, las competencias para la vida y el bienestar adquieren una gran relevancia significativa. El bienestar subjetivo no solo facilita el cumplimiento de metas y el manejo saludable de los retos en el entorno laboral, sino que también permite a las docentes proyectar y promover el bienestar en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

### **Trayectoria vocacional de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025**

Con el fin de realizar el análisis del tercer propósito, se ha relacionado el concepto de trayectorias vocacionales con las categorías de determinantes personales y determinantes contextuales. Como se identifica en la figura 6, el código de determinantes personales se dividió en tres subcategorías, mientras que los determinantes contextuales se dividieron en cuatro subcategorías.



*Figura 6. Trayectorias vocacionales. Nota: Elaboración propia*

#### **Categoría: Determinantes personales**

Para efectos del análisis del tercer objetivo de esta investigación, asociado con las trayectorias vocacionales de un colectivo de docentes, se tomó en consideración los determinantes personales, los cuales se representaron por las subcategorías de:

autoconocimiento, motivación personal y vocación. Para dicha categoría, se crearon las subcategorías con base en la información obtenida entre las entrevistas y las autobiografías aplicadas a cada docente. Las citas más relevantes de los instrumentos se pueden observar en la tabla 16.

Cabe destacar que como parte de las subcategorías de este código se encuentra el concepto de autoconocimiento, el cual se define como el proceso de una persona de conocerse y valorarse a sí misma mediante estrategias como: la identificación de diferentes factores personales y contextuales, el establecimiento de metas personales y el reconocimiento de fortalezas y debilidades para enfrentar un reto (Chernicoff y Rodríguez, 2018).

*Tabla 16.*

*Categorías Determinantes, Autoconocimiento*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“También porque siempre me han gustado siempre los chiquitos, me encanta contactar y conectar con ellos, y creo que una cosa fue llevando a la otra”	E3-D1
Autoconocimiento	“[...] Siempre tuve una conexión especial con los niños, especialmente con los bebés. Mi hermana menor nació cuando yo tenía siete años. Ella fue mi primera alumna. [...] Cualquier trabajo que implicara estar con niños, yo quería hacerlo”	Ab-D4
	“Para mí fue muy sencillo estudiar educación, inclusive porque además traía la habilidad de que tenía que leer grandes textos en derecho [...] y además porque, porque tengo esa habilidad”	E3-D2
	“Me encanta ayudar a los demás a crecer y sentirse seguros y capaces”	Ab-D5

Código	Unidades de significado	Fuente
	“La capacidad más importante que sigo cultivando: la habilidad de identificar y escuchar mis emociones, y tomar acciones para mejorar aquello que sí está dentro de mi control”	Ab-D4
	“La habilidad de escucha y observación de las actitudes humanas, esto no solo es útil con los niños, me permitió ser más empática en general con todas las personas”	Ab-D2
	“Cuando tuve que elegir una profesión, me sentía especialmente interesada en enseñar a niños pequeños. Mi primera experiencia enseñando catecismo en kínder, junto con mi rol como hermana mayor, niñera y cuidadora, me habían dejado un profundo amor por la infancia”	Ab-D4
	“Yo no escojo mi carrera, la carrera me escoge a mí”	E3-D2
	“Yo entro a estudiar derecho a la Universidad de Costa Rica [...] y pacatá quedó embarazada a los 18 años, verdad [...]	E3-D2

En las voces de las docentes participantes, este aspecto se manifiesta de manera relevante, pues ellas logran reconocer sus intereses, habilidades y capacidades en relación con la construcción de su trayectoria vocacional. De acuerdo con esto, una docente manifiesta: *“Cuando tuve que elegir una profesión, me sentía especialmente interesada en enseñar a niños pequeños. Mi primera experiencia enseñando catecismo en kínder, junto con mi rol como hermana mayor, niñera y cuidadora, me habían dejado un profundo amor por la infancia”* (Ab-D4). En la misma línea, otra docente resalta: *“[...] Siempre me han gustado los chiquitos, me encanta contactar y conectar con ellos, y creo que una cosa fue llevando a la otra”* (E3-D1).

De manera complementaria, se destaca el reconocimiento temprano de afinidades y pasiones, como lo expresa otra participante, *“[...] Siempre tuve una conexión especial con los niños, especialmente con los bebés. Mi hermana menor nació cuando yo tenía siete años. Ella fue mi primera alumna [...] Cualquier trabajo que implicara estar con niños, yo quería hacerlo”* (Ab-D4). Estas citas reflejan lo propuesto por Chica y Sánchez (2023), el colectivo

docente necesita trabajarse por dentro con el fin de favorecer el proceso de autoconocimiento lo cual permite a las docentes identificar lo que disfrutan y descubrir características, intereses y habilidades que guían sus decisiones profesionales.

Otro elemento fundamental del autoconocimiento es el reconocimiento de fortalezas y habilidades que cada persona identifica en sí misma. Una docente señala: *“Para mí fue muy sencillo estudiar educación, inclusive porque además traía la habilidad de leer grandes textos en derecho [...] y además porque, porque tengo esa habilidad”* (E3-D2). Asimismo, otras participantes reconocen competencias y habilidades vinculadas a su identidad profesional, por ejemplo: *“Me encanta ayudar a los demás a crecer y sentirse seguros y capaces”* (Ab-D5). En la misma línea, otra participante expresa que posee *“La habilidad de escucha y observación de las actitudes humanas, esto no solo es útil con los niños, me permitió ser más empática en general con todas las personas”* (Ab-D2). Las frases etnográficas mencionadas anteriormente, hacen referencia a un proceso de introspección que realizó cada una de las docentes, lo cual promueve la flexibilidad y la adaptabilidad en su desarrollo profesional (Vielma, 2003) y, además, le brinda herramientas para ajustarse a los diferentes retos que conlleva la profesión.

Este aspecto se complementa con lo manifestado por otra docente, quien expresa: *“La capacidad más importante que sigo cultivando: la habilidad de identificar y escuchar mis emociones, y tomar acciones para mejorar aquello que sí está dentro de mi control”* (Ab-D4). La participante no solo reconoce sus habilidades, sino que también expresa la importancia de seguir trabajando en sí misma, destacando que la dimensión emocional constituye un pilar del autoconocimiento, y que este le permite responder de manera consciente, reflexiva y orientada a su propio bienestar.

Como señala Savickas (2012), la relevancia de las narrativas vocacionales y del contexto integral de la persona y explica como las trayectorias se construyen desde la infancia y, a lo largo de la vida, y se encuentran en constante construcción y reconstrucción. Las citas de las docentes son un claro ejemplo de cómo dichas trayectorias se originan en experiencias significativas y vivenciales, considerando todas las áreas del círculo de bienestar de la persona.

Según este autor, las trayectorias se configuran a partir de las decisiones que las personas toman en coherencia con la percepción que tienen de sí mismas. Dicho autoconcepto se va formando y transformando mediante experiencias concretas en distintos

contextos, las cuales se convierten en insumos valiosos para proyectar y planificar el futuro (Savickas et; 2009). De acuerdo con lo planteado, las personas forman su autoconcepto a través de sus circunstancias de vida. En este caso, se evidencia cómo experiencias como rol de hermana mayor, enseñar catecismo o tener afinidad con la población infantil contribuyeron al desarrollo del autoconcepto docente. Sin embargo, como menciona el autor este autoconcepto se transforma en función del contexto y las circunstancias vitales.

Así lo indica una participante que afirma: “*Yo no escojo mi carrera, la carrera me escoge a mí*” (E3-D2) Ella comenta que no inició estudiando educación, pero que, debido a una experiencia significativa, “*Yo entro a estudiar derecho a la Universidad de Costa Rica [...] y pacatá quedó embarazada a los 18 años, verdad [...]*” (E3-D2)” decidió buscar una carrera que le permitiera desempeñar su rol de madre. De esta manera, encontró en la educación una forma de integrar sus vivencias personales con su desarrollo profesional. Este relato se relaciona y manifiesta con el constructo de adaptabilidad propuesto por Savickas (1997), entendido como la capacidad de ser flexible y adaptarse a nuevas situaciones y roles, contribuyendo significativamente a un mayor bienestar.

Seguidamente, se identifica la subcategoría de motivación personal como parte de uno de los determinantes personales, las unidades de significado halladas para esta categoría se encuentran en la tabla 17. Este concepto es explicado por Aguilar, González y Aguilar (2016), quienes lo describen como aquel interés en una actividad por sí misma, la cual permite un desarrollo cognitivo y social. Por otro lado, Orbegoso (2016) se refiere al concepto de motivación intrínseca desde el ámbito educativo, el cual se describe como aquella voluntad de una persona para tomar un problema o reto como un momento de aprendizaje y superación personal.

*Tabla 17.*

*Determinantes personales, Motivación personal*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
Motivación personal	“Pedir ayuda y estar abierta a recibir retroalimentación siempre que se presente [...]”	Ab-D4

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Siempre estoy ocupada metida en cursos y certificaciones, charlas, etcétera.”	Ab-D5
	“Me motivó como esta parte de poder hacer el cambio en los niños como desde pequeños a pesar de todas las circunstancias”	E3-D3
	“Mi motivación son mis estudiantes. Ver a mis chicos felices llena mi corazón de gratitud”	Ab-D1
	“Ser <i>teacher</i> a nivel de como soy proveedor económico en ese sentido en colegios donde han estado, yo asumo la parte de las becas”	E3-D1
	“[...] Siempre tengo esa parte como que me llena, que me da propósito y en un trabajo que no te da esas cosas y solo te da plata”	E3-D4

Para iniciar con la subcategoría de motivación personal, es importante destacar frases como, “*Siempre estoy ocupada, metida en cursos y certificaciones, charlas, etcétera*” (Ab-D5) como también otra vivencia la cual se expresa como, “*Pedir ayuda y estar abierta a recibir retroalimentación siempre que se presente [...]*” (Ab-D4) las cuales se alinea con lo expuesto por Herrera y Zamora (2014), quienes explican que la motivación es aquel esfuerzo que se realiza para cumplir un objetivo aceptando lo que ese reto conlleva. Dicho esfuerzo, es la motivación con su profesión que requieren las docentes para crecer profesionalmente mediante la retroalimentación y la actualización constante.

Continuando con esta subcategoría, se identificaron citas en los diarios y entrevistas tal como, “*Me motivó como esta parte de poder hacer el cambio en los niños, como desde pequeños a pesar de todas las circunstancias [...]*” (E3-D3) por otro lado, mencionan que, “*Mi motivación son mis estudiantes. Ver a mis chicos felices llena mi corazón de gratitud*” (Ab-D1) en las que las docentes expresan su afinidad al trabajo con la infancia. Dichas citas hacen visible lo expuesto por Sepúlveda, et al. (2017), que indican la importancia de la afinidad que puede tener una persona con un área vocacional específica. Esta afinidad con

un área vocacional puede facilitar el proceso de elección vocacional y aumentar la disposición para asumir retos que conlleva la profesión.

La motivación personal se refleja mediante experiencias como “*Ser teacher, a nivel de como soy proveedor económico en ese sentido en colegios donde han estado, yo asumo la parte de las becas*” (E3-D1) e igualmente la unidad de significado “*Siempre tengo esa parte como que me llena, que me da propósito y en un trabajo que no te da esas cosas y solo te da plata*” (E3-D4). Por lo que ponen en práctica lo que Vidal, García y Pacheco (2010), exponen en su investigación que existen factores relevantes en la motivación del personal docente, dentro de los cuales se destacan: la autorrealización y el sentido de respeto por su trabajo, lo cual se apega a la importancia que implica trabajar en docencia y lo que significa para ellas en su rol tanto social como familiar.

Por último, para los determinantes personales se obtuvo la subcategoría de vocación, la cual consiste una atracción de la persona hacia una profesión o trabajo específico (Sánchez, 2004). Además, el autor Larrosa (2010) hace una relación entre este concepto y la labor educativa, según la cual, la vocación docente es aquella afinidad natural de un individuo para dedicarse a la actividad profesional docente con entusiasmo, compromiso y confianza en la fuerza de la educación. En la tabla 18, se pueden observar las principales unidades de significado referentes a esta subcategoría.

Tabla 18.

*Determinantes personales, Vocación*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
Vocación	“En todo momento fui feliz, audaz y curiosa, siempre queriendo intentar y descubrir cosas nuevas. El haber tenido una infancia feliz con una familia que siempre me apoyó, me hace valorar aún más a la docente que soy”	Ab-D1
	“En mi caso, el ser mujer no influyó en mi decisión de querer ser docente. Estudié esta carrera porque me nace, me llena, me suena, me logró, creo que mi misión en este mundo es dejar huella positiva en la vida de otras”	Ab-D1

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Era un tema más de que me gusta, que carrera saco más rápido, en cual carrera voy a tener más vacaciones y no tenía una perspectiva de lo que era realmente”	E3-D1
	“En mi segundo año como docente, una psicóloga de la escuela me fue a observar y me dijo como retroalimentación, que tenía una gran facilidad para actuar en mi clase, que lo sacara provecho”	Ab-D2
	“Mi motor es el amor y el aprendizaje que todos los días recibo de mis alumnos”	Ab-D2
	“Algo significativo fue el convertirme en mamá, fue hace 3 años que supe y esto igual me inspiró a hacer una mejor maestra, una maestra que quería para mi hijo. No es que automáticamente cambie, pero sí me He llenado de mucha autorreflexión y empatía hacia los niños y sus familias. El convertirse en mamá o papá cambia la vida y uno siempre quiere ser mejor para ellos”	Ab-D3
	“Actualizarse en términos de disciplina y enfoques de enseñanza, educación es un ámbito que requiere innovación”	Ab-D3
	“Me motiva que la educación uno no sólo cumple un trabajo, sino que además uno impacta vidas, vidas de futuros adultos que podrían ser maestros, presidente, diputados, gerentes, psicólogos, etcétera. Uno podría ser esa única figura de apoyo para alguien que no tiene una familia estable o esté pasando por momentos difíciles”	Ab-D3
	“Tuve un estudiante de octavo que comenzó a mostrar comportamientos preocupantes así que me comuniqué con sus padres [...] y yo realmente quería llegar al fondo de lo que estaba ocurriendo [...] Los padres entraron con los brazos cruzados, visiblemente molestos, y se negaron a sentarse en la mesa que había preparado para la reunión. Me gritaron, diciéndome que no estaba calificada... un colega que me escuchó con paciencia y me dio algunos consejos muy sabios”	Ab-D4

Código	Unidades de significado	Fuente
	“La habilidad número uno que un docente debe dominar para tener éxito. Desde los planes de clase semanales, pasando por las rutinas dentro del aula, hasta el uso de los tiempos de planeación, los maestros solemos organizar nuestras vidas casi al minuto”	Ab-D4
	“Mi familia siempre ha apoyado mi deseo de ser maestra. Y siguen haciéndolo, sabiendo que esta es mi vocación. Las expectativas de mis padres hacia mí siempre fueron que me convirtiera en una persona independiente, en alguien que tratara bien a los demás y que disfrutara de la vida”	Ab-D4
	“Estamos recuperando o haciendo algo positivo para el mundo”	E3-D4

Finalmente, la vocación constituye parte de los constructos centrales dentro de las trayectorias vocacionales, ya que este concepto se relaciona con el sentido y finalidad que las persona suelen atribuir a su labor profesional. Etimológicamente, la palabra vocación deriva del latín *vocare*, que significa “llamar” (Carvajal y Aranzalez, 2025). En sus orígenes el concepto estaba vinculado mayormente al campo religioso, sin embargo, con el tiempo, tal como expresan Guichard y Huteau (2001) el concepto se amplió hasta el ámbito laboral y educativo para referirse a la disposición personal hacia una profesión.

La vocación docente se puede evidenciar como un impulso motivado por la pasión y misión personal, tal como menciona una docente *“En mi caso, sí ser mujer no influyó en mi decisión de querer ser docente. Estudié esta carrera porque me nace, me llena, me siento realizada, me logro, creo que mi misión en este mundo es dejar huella positiva en la vida de otros”* (Ab-D1) igualmente otra persona participante, *“Mi familia siempre ha apoyado mi deseo de ser maestra. Y siguen haciéndolo, sabiendo que esta es mi vocación. Las expectativas de mis padres hacia mí siempre fueron que me convirtiera en una persona independiente, en alguien que tratara bien a los demás y que disfrutara de la vida”* (Ab-D4).

Esto refleja lo mencionado por Super (1980) quien menciona que la elección vocacional encuentra vinculada con la autoimagen y la búsqueda de la realización personal a lo largo de la trayectoria de vida. En este sentido, la vocación no se limita a una preferencia

laboral, sino que se concibe como un proyecto de vida que otorga propósito y sentido, lo cual es reforzado por lo mencionado en la entrevista de otra docente quien resalta que: *“Era un tema más de que me gustaba, que carrera saco más rápido, en cual carrera voy a tener más vacaciones y no tenía una perspectiva de lo que era realmente”* (E3- D1). Aunque si bien la elección inicial pudo estar motivada por factores prácticos, con el tiempo se logró resignificar con una verdadera vocación lograr encontrar satisfacción en el quehacer educativo.

Asimismo, la vocación también se sustenta de experiencias personales y los vínculos que fortalecen la identidad personal, tal como es mencionado, *“Algo significativo fue el convertirme en mamá, fue hace tres años que superé un reto y eso me inspiró a hacer una mejor maestra”* (Ab-D3) esto evidencia y revela lo mencionado por Deci y Ryan (2000) quienes exponen que la motivación intrínseca puede ser potenciada por experiencias que generan satisfacción y autonomía. Esto también se ve exteriorizado en lo mencionado en una de las entrevistas *“Estamos recuperando o haciendo algo positivo para el mundo”* (E3-D4) demostrando que la vocación no solo es vista desde un rol laboral, sino como un compromiso de impactar en la vida de otras personas.

Finalmente, esta categoría permite comprender como las personas docentes construyen su identidad profesional a partir de elementos como la autoestima, la motivación personal y la vocación. Donde el factor de la autoestima sobresale en este análisis, siendo el principal hallazgo de esta categoría, siendo concepto complementario de los determinantes personales, ya que este acompaña a la persona docente a reconocer sus habilidades, fortalezas, aspectos por mejorar como también, es guía en la toma decisiones. Siendo un componente tanto nutritivo como de consolidación para la motivación y la vocación.

Igualmente, se evidencia que las trayectorias vocacionales no se encuentran limitadas únicamente a la elección laboral, sino que están compuestas por un proceso vital en el cual intervienen experiencias significativas, vocacionales, así como se distingue la capacidad de resiliencia y el esfuerzo constante ante los retos propios de la práctica.

Por otro lado, reconociendo la evolución histórica de la Orientación, actualmente la elección vocacional no se da por una preocupación humana ante un periodo de incertidumbre, sino que está unida a distintos aspectos como lo es la globalización, los nuevos mercados laborales, los avances tecnológicos y demás. Dando un panorama distinto a otros tiempos donde la elección vocacional era desinformada, había una limitación en el

debido acompañamiento para esta decisión, como también las constantes influencias sociales. Por lo que se evidencia en estas autobiografías y entrevistas como la Orientación a fortalecido estos acompañamientos brindando relevancia a aspectos como el conocimiento de sí mismos, la afinidad a su profesión y la pasión por la vocación.

### **Categoría: Determinantes contextuales**

Una vez abordados los determinantes personales que inciden en las trayectorias vocacionales del colectivo docente, se procede a realizar el análisis de los determinantes contextuales, entendidos como los factores externos que inciden en las decisiones y experiencias profesionales. Tal como es mencionado por Lent, Brown y Hackett (1994) la trayectoria vocacional se configura a partir de la interacción entre características del entorno, por tanto, permite comprender como elementos externos pueden ayudar a potenciar o limitar oportunidades en este ámbito.

Por tanto, se identificaron cuatro códigos para esta categoría, como se mostraba en la figura 5; estereotipos, desarrollo profesional, factores familiares y redes de apoyo, a partir de los datos obtenidos en la tercera entrevista y las historias de vida de cada docente. Al igual que la categoría anterior, las citas más relevantes se identificaron de la tercera entrevista y la autobiografía.

Como parte de las subcategorías de este código se encuentran los estereotipos, un término que consiste en una representación reducida de un grupo sobre otro grupo de personas, que se puede basar en el género, la clase social o la etnia (Gamarnik, 2009). Así como también lo explica González (1999), los estereotipos son la respuesta a una necesidad de simplificación y de orden de una situación social, es decir, facilitan el análisis de ciertos procesos dentro de una sociedad.

En la tabla 19, se pueden observar esas las unidades de significado utilizadas en el análisis. De este modo, se busca evidenciar cómo la interacción entre lo personal y lo contextual contribuye a la configuración de las trayectorias vocacionales del colectivo docente analizado.

*Tabla 19.*

*Categorías Determinantes Contextuales, Estereotipos*

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Esas oportunidades quizás vinieron de los estereotipos femeninos presentes en mi familia y en mi entorno”	Ab-D4
	“Mis papás pensaban que llegado el momento yo me iba a casar, tener hijos y dejar de trabajar o por lo menos bajar el ritmo mucho más”	Ab-D5
Estereotipos	“Diciendo como que por qué elegía eso sí era muy fácil yo era muy inteligente y podía elegir medicina o algo así”	E3-D3
	“Las mujeres que estudian educación son para ser mantenidas y la docencia, en preescolar, debería ser solo por mujeres [...]”	E3-D5
	“Me decían que esta carrera es muy fácil, uno se retira muy rico y tiene muchas vacaciones”	E3-D3

En el momento de indagar el impacto de los estereotipos en la trayectoria vocacional de las docentes, se obtuvieron evidencias de que los estereotipos más comunes en esta población son de género, así se muestra en frases como *“Esas oportunidades quizás vinieron de los estereotipos femeninos presentes en mi familia y en mi entorno”* (Ab-D4) además otra participante menciona que *“Mis papás pensaban que llegado el momento yo me iba a casar, tener hijos y dejar de trabajar o por lo menos bajar el ritmo mucho más”* (Ab-D5). Estos testimonios se complementan lo dicho por Moya, et al. (2006), quienes definen el concepto de estereotipos de género, como creencias que poseen algunas personas sobre los atributos que deben tener los hombres y las mujeres, en este caso se muestra la visión que se tiene sobre el rol de la mujer en el mundo laboral y social.

Continuando, con la subcategoría de estereotipos, se identificaron experiencias en las que se visualizan los estereotipos de ocupación que existen hacia la docencia, así como, *“Decían, que por qué elegía eso sí era muy fácil yo era muy inteligente y podía elegir medicina o algo así”* (E3-D3), incluyendo el testimonio de otra participante quien dice, *“Las mujeres que estudian educación son para ser mantenidas y la docencia, en preescolar, debería ser solo por mujeres [...]”* (E3-D5). Siendo apoyado por la vivencia de otra docente quien dice, *“Me decían que esta carrera es muy fácil, uno se retira muy rico y tiene muchas*

*vacaciones*” (E3-D3). En las citas se identifica como se asigna una labor basándose en roles de género tradicionales y en perspectivas que se tiene de la labor docente y así como lo menciona Gamarnik (2009), estas concepciones preconcebidas establecen marcos de referencia que guían a las personas a pensar de una manera específica sobre la docencia y sus profesionales.

Como segunda subcategoría, se identificó el término de desarrollo profesional, el cual según Fernández (2002) “Es un esfuerzo organizado y formalizado que se centra en el desarrollo de trabajadores más capacitados” (p. 66). Desde la perspectiva de las personas profesionales en educación, este concepto son los medios tanto formales como informales que permiten al colectivo docente adquirir nuevas prácticas pedagógicas y laborales, que permitan un mejor desempeño y crecimiento profesional (Montecinos, 2003). En la tabla 20, se visualizan las unidades de significado más relevantes identificadas en los diferentes instrumentos.

*Tabla 20.*

*Categorías Determinantes Contextuales, Desarrollo profesional*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Creo que el haber tenido la oportunidad de estudiar en un colegio bilingüe me abrió muchas puertas en el ámbito laboral en distintas instituciones privadas, donde el inglés es muy valorado	Ab-D1
Desarrollo profesional	“En lo que respecta al área de estudio, pude terminar el Bachillerato y pude hacer dos maestrías, una en Psicopedagogía y otra en Administración Educativa, además de muchas capacitaciones a lo largo del tiempo. Ha sido continuo y cambiante realmente”	Ab-D2
	“Cada semestre o cada año en nuestra institución nos regalan un desarrollo profesional con un experto y ha sido muy bueno, me ha cambiado mucho y sigo aprendiendo”	E3-D4
	“La actualización constante me ha dado herramientas para utilizarlas en clase, manejo de conductas, planeación, etcétera, es	Ab-D3

Código	Unidades de significado	Fuente
	llenarse cada vez de más herramientas y estrategias para usarlas en momentos retadores”	

El desarrollo profesional constituye un proceso continuo de formación y mejora, en el cual las personas docentes adquieren nuevas competencias y se adaptan a las transformaciones del contexto educativo. Este planteamiento se ve respaldado por Londoño (2012), quien señala que el desarrollo profesional integra acciones formativas y experiencias que permiten estar actualizado en la práctica docente, compartir saberes con otros colegas, participar en espacios de capacitación y recibir acompañamiento en el ejercicio profesional.

En correspondencia con esta perspectiva, las narrativas de las participantes evidencian cómo el desarrollo profesional ha estado presente de manera constante a lo largo de sus trayectorias. Una docente señala que *“El haber tenido la oportunidad de estudiar en un colegio bilingüe me abrió muchas puertas en el ámbito laboral, en distintas instituciones privadas, donde el inglés es muy valorado”* (Ab-D1). Este testimonio muestra cómo las oportunidades formativas iniciales generan una base sólida para el crecimiento profesional.

De forma complementaria, otra participante destaca la continuidad en su formación: *“Pude terminar el Bachillerato y pude hacer dos maestrías, una en Psicopedagogía y otra en Administración Educativa, además de muchas capacitaciones a lo largo del tiempo. Ha sido continuo y cambiante realmente”* (Ab-D2). Ambas experiencias se relacionan al evidenciar un compromiso sostenido con el aprendizaje permanente, además, así como lo menciona Montecinos (2003), el desarrollo profesional constante permite a las personas profesionales en educación tener un mejor entendimiento de su carrera, su trabajo y la realidad en la que se desenvuelve, demostrado así esta característica favorable en las personas docentes participantes.

Asimismo, desde la entrevista (E3-D4), se enfatiza la relevancia de los espacios institucionales que promueven la formación docente: *“Cada semestre o cada año en nuestra institución nos regalan un desarrollo profesional con un experto y ha sido muy bueno, me ha cambiado mucho y sigo aprendiendo”*. Este fragmento coincide con lo expresado por otra participante, quien reconoce el valor de las capacitaciones y su impacto en la práctica cotidiana, *“La actualización constante me ha dado herramientas para utilizarlas en clase,*

*manejo de conductas, planeación, etcétera, es llenarse cada vez de más herramientas y estrategias para usarlas en momentos retadores” (Ab-D3).*

Ambas unidades de significado reflejan la importancia, que le da la institución como las personas docentes a la actualización permanente, como un componente esencial del desarrollo profesional, el cual permite responder de manera pertinente a las necesidades cambiantes del estudiantado e implementar prácticas pedagógicas más innovadoras y efectivas. Así, el desarrollo profesional no solo fortalece las competencias del docente, sino que también genera nuevas oportunidades de crecimiento, y proyección a lo largo de su trayectoria. Tal como lo evidencia Silva (2007 (citado por Mojan, 2014), el desarrollo profesional debe de tomar en consideración tres ámbitos: el técnico-pedagógico, personal-social e institucional, lo cual permite que el impacto del desarrollo sea en búsqueda del bienestar integral de la persona docente.

Continuando en la misma línea de categorización, se destaca la subcategoría de factores familiares, los cuales se define como los diferentes elementos de las relaciones entre los miembros de una familia que pueden influir sobre la conducta de estos y que es normal que sea transmitida de una generación a otra (Clínica Universidad de Navarra, 2014). Dentro de estos factores se señala la dinámica de cada relación, los patrones de conducta y las tradiciones familiares, estos se pueden visualizar en la tabla 21, por medio de las unidades de significado.

*Tabla 21.*

*Categorías Determinantes Contextuales, Factores familiares*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Mis papás han sido siempre el apoyo incondicional hasta al día de hoy que los tengo con vida, respetando mis decisiones”	E3-D1
Factores Familiares	“En este camino yo no he ido nunca sola, ellos han estado allí para apoyarme y las enseñanzas de mi papa ha estado y estarán siempre en mi memoria seguimiento “usted puede hacer todo lo que se proponga””.	Ab-D2

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Mi familia siempre estuvo ahí para apoyarme. Me dieron su respaldo. siempre como que creyeron en mí y me apoyaron en lo que yo quisiera estudiar siempre y cuando fuera feliz con lo que yo hiciera”	E3-D3
	“[...] Durante la trayectoria universitaria por decirlo así en aspectos económicos [...] mi mamá siempre me apoyaba con cierto un montón por cuatrimestre y yo tenía que correr el resto entonces realmente era mi responsabilidad ser muy responsable con la parte del dinero y saber que si perdí alguna materia y pues yo soy la que tengo que pagarlo otra vez verdad”	E3-D3
	“Mi mamá sí estudiaba teatro [...] yo la vi estudiar y sacar cursos en teatro y ahora me encanta”	E3-D4

La influencia de la familia se posiciona como un factor determinante en las trayectorias vocacionales, por tanto, surge una tercera categoría, ya que estas brindan apoyo afectivo, económico y motivacional en los diferentes momentos del desarrollo profesional. Tal como es consolidado en una de las entrevistas, “*Mis papás han sido siempre el apoyo incondicional hasta el día de hoy que los tengo con vida, respetando mis decisiones*” (E3-D1), como también otro aporte es, “*En este camino yo no he ido nunca sola, ellos han estado allí para apoyarme y las enseñanzas de mi papa ha estado y estarán siempre en mi memoria seguimiento “usted puede hacer todo lo que se proponga”*” (Ab-D2).

En ambas unidades de significado se evidencia como el acompañamiento emocional y validación familiar fortalecen la confianza personal, confirmado por Bronfenbrenner (1987) quien, ubica la familia en el microsistema, siendo un espacio fundamental de influencia directa en el proceso de formación de una persona. Esto también se evidencia en lo mencionado por otra docente, “*Mi familia siempre estuvo ahí para apoyarme. Me dieron su respaldo, creyeron en mí y me apoyaron en lo que yo quisiera estudiar siempre*” (E3-D3). Así mismo, Bisquerra (2008) complementa los datos mencionando que, el respaldo familiar resulta esencial en la toma de decisiones educativas y profesionales ya que refuerzan la seguridad frente a los retos y procesos académicos.

Tal como se mencionó anteriormente, la familia, además de ser un soporte emocional, también brinda apoyo en otras condiciones materiales, tal como es mencionado por una de las docentes quien destaca que “[...] *Durante la trayectoria universitaria [...] mi mamá siempre me apoyaba con cierto monto por cuatrimestre y yo tenía que correr el resto. Entonces era mi responsabilidad ser muy responsable con la parte del dinero y saber que si perdía alguna materia debía pagarla otra vez*” (E3-D3). Con lo mencionado se afirma que las condiciones económicas familiares intervienen directamente en la forma en la que se experimenta y sostiene la formación profesional, ya que determinan tanto los niveles de autonomía y presiones personales.

Por otra parte, una de las participantes menciona que “*Mi mamá estudiaba teatro [...] yo la vi estudiar y sacar cursos en teatro y ahora me encanta*” (E3-D4) con esto se evidencia como el legado familiar puede influir en los modelos y la transmisión de intereses, tal como menciona Bandura (1982) desde el concepto de aprendizaje vicario en el cual las experiencias observadas en las figuras más significativas en la familia pueden influir como guía y motivación en la construcción de los proyectos de vida.

Por último, para los determinantes contextuales, se cuenta con la subcategoría de redes de apoyo, que son aquellas relaciones interpersonales que rodean a una persona y que le motivan a mantener o mejorar su bienestar desde diferentes ámbitos (Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca, 2003). Las redes de apoyo significan compañía, crecimiento y seguridad para las personas en diferentes momentos de sus vidas, permitiéndoles afrontar retos y adversidades, estos son representados por medio de las vivencias de las docentes, demostrado en la tabla 22, donde se colocaron las unidades de significado.

Tabla 22.

*Categorías Determinantes Contextuales, Redes de apoyo*

<b>Código</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Fuente</b>
	“Afortunadamente desde el momento en que tomé la decisión de estudiar Educación he contado con el apoyo incondicional de toda mi familia. Actualmente cuento con el apoyo de mi familia directa: esposo e hijas, quienes saben y entienden que mi trabajo es muy demandante y que muchas veces debo de realizar trabajo en casa”	Ab-D1
	“Mi principal red de apoyo a lo largo de mi carrera han sido mis colegas docentes del mismo nivel. Ellas se han vuelto parte fundamental de mi diario vivir como docente, ya que todas necesitamos ayudarnos unas a otras, escucharnos, darnos ánimo y aportarnos en esta tarea hermosa, pero de muchas telas que luchamos a la par cada día”	Ab-D1
Redes de apoyo	“Somos seres sociales, que compartimos la vida con otras personas, y en su mayoría muchas, familiares, amigas, compañeras de trabajo [...] han sido, son y siguen siendo clave para mi desarrollo personal y profesional”	Ab-D2
	“Mi novio. Él me apoyaba, desde acortar material, llevarme a la u, llevarme a entrevistas, practicar para presentaciones, etcétera. Mi mamá igual económicamente me apoyó, así como me ayudó con trabajos y material. Ese apoyo no sólo significa una ayuda extra o facilitar cosas, también representa que alguien cree en usted, en lo que quiere hacer y ve en ese talento que a veces a uno le cuesta reconocer en uno mismo”	Ab-D3
	“Mi decisión de convertirme en maestra fue influenciada directamente por esas relaciones, y por muchas otras que sí fueron amorosas, estimulantes y desafiantes”	Ab-D4

Código	Unidades de significado	Fuente
	“Somos una tribu, y se necesita toda una aldea. ¡Sin estas redes de apoyo, me cuesta imaginar que aún seguiría siendo maestra!”	Ab-D5

Siguiendo esta misma línea, si bien la familia, colegas, amistades, parejas y otros vínculos, representa un pilar fundamental en el proceso de construcción de las trayectorias vocacionales, este apoyo también se amplía desde diferentes espacios y personas significativas, llamadas redes de apoyo. Este hallazgo se fundamenta en lo planteado por Bisquerra (2008) y Bronfenbrenner (1987), quienes coinciden en que los vínculos sociales se convierten en pilares que sostienen los procesos de desarrollo brindando más sentido y continuidad a los proyectos de vida.

Por tanto, redes de apoyo surgen como un elemento clave en la consolidación de las trayectorias vocacionales, ya que representan espacios de contención, acompañamiento y motivación ante los desafíos, una de las participantes menciona que *“Afortunadamente desde el momento en que tomé la decisión de estudiar Educación he contado con el apoyo incondicional de toda mi familia. Actualmente cuento con el apoyo de mi familia directa: esposo e hijas, quienes saben y entienden que mi trabajo es muy demandante y que muchas veces debo de realizar trabajo en casa”* (Ab -D1). Igualmente, otra participante menciona *“Mi decisión de convertirme en maestra fue influenciada directamente por esas relaciones, y por muchas otras que sí fueron amorosas, estimulantes y desafiantes”*. (Ab-D4)

Estas participaciones demuestran la importancia del entorno como un soporte tanto emocional como práctico, coincidiendo con lo mencionado por Bronfenbrenner (1987) en su teoría ecológica del desarrollo humano, en la cual destaca como las redes cercanas forman parte del microsistema, influyendo de manera directa en las experiencias y decisiones de la persona.

En esta misma línea, las redes de apoyo se extienden más allá de la familia, abarcan colegas, relaciones de amistad que se convierten en referentes cotidianos de acompañamiento. Como parte de las participaciones docentes se destaca que, *“Mi principal red de apoyo a lo largo de mi carrera han sido mis colegas docentes del mismo nivel. Ellas se han vuelto parte fundamental de mi diario vivir como docente, ya que todas necesitamos ayudarnos unas a otras, escucharnos, darnos ánimo y aportarnos en esta tarea hermosa”*

(Ab-D1) añadido a esto también se encuentra *“Somos seres sociales, que compartimos la vida con otras personas, y en su mayoría muchas, familiares, amigas, compañeras de trabajo [...] han sido, son y siguen siendo clave para mi desarrollo personal y profesional”* (Ab-D2). Estas vivencias amplían y ejemplifican los mencionados por Wenger (2002) quien destaca que estas interacciones denominadas “comunidades de práctica” en las cuales el intercambio de experiencias y apoyo mutuo logran fortalecer los niveles de satisfacción, siendo esta tanto en el espacio laboral como en la autorrealización.

Por otra parte, las redes de apoyo también incluyen el plano instrumental tal como es mencionado por otra docente, *“Mi novio me apoyaba, desde cortar material, llevarme a la U, llevarme a entrevistas, practicar para presentaciones, etc. Mi mamá igualmente económicamente me apoyó, así como me ayudó con trabajos y material. Ese apoyo no solo significa una ayuda extra o facilitar cosas, también representa que alguien cree en usted, en lo que quiere hacer y ve en ese talento que a veces a uno le cuesta reconocer en uno mismo”* (Ab-D3). Lo expuesto por la docente es comprendido desde la perspectiva que brinda Bonilla et al. (2019) el cual menciona que la familia, la educación y la sociedad son factores que forman parte de las trayectorias vocacionales. En este caso la interacción muestra que las redes cumplen una doble función ya que no solo contribuyen a resolver necesidades inmediatas, sino que además brindan reconocimiento y validación, lo cual es fundamental en la construcción del proyecto de vida.

Finalmente, una de las personas docentes destaca la importancia de estas redes de apoyo, cuando menciona que *“Somos una tribu, y se necesita toda una aldea. ¡Sin estas redes de apoyo, me cuesta imaginar que aún seguiría siendo maestra!”* (Ab-D5). Este fragmento ejemplifica lo que Bonilla, et al. (2019) denomina la construcción de la historia de vida mediante las trayectorias vocacionales, además, se resalta lo que indica Cepero (2009) sobre los determinantes de dichas trayectorias y como las trayectorias vocacionales no se construyen de manera aislada e individual, sino desde la interacción constante con redes que brinden soporte, acompañamiento y fortalecimiento en el proceso de desarrollo profesional.

Entre los principales hallazgos identificados en los códigos, (Estereotipos, desarrollo profesional, influencia familiar y redes de apoyo) resalta la influencia de los grupos sociales específicamente la familia y las distintas redes de apoyo (Cepero, 2009). Estos componentes enriquecen las experiencias y la toma de decisiones, demostrado en las unidades de

significado analizadas anteriormente, donde tanto la institución académica, los grupos de pares, madres y padres de familia son sustanciales ya que estas interacciones aportan y acompañan en la trayectoria vocacional.

Cabe mencionar, como todas las participantes le dan relevancia a la formación continua, sin importar el tiempo que llevan laborando, reconocen que el desarrollo profesional es permanente y continuo, el cual les brinda nuevas estrategias y herramientas para los retos contemporáneos, incluyendo a la institución donde laboran, quien le facilita diferentes capacitaciones al grupo de docentes, favoreciendo el contexto educativo y la identidad docente.

Desde la perspectiva de la Orientación, y reconociendo la teoría del desarrollo de la carrera de Savickas más su enfoque holístico e integral, se comprende que la trayectoria vocacional no se desarrolla de manera lineal, sino que está conformada por diversos factores y vivencias que contribuyen a la construcción de la carrera y al desarrollo de la identidad individual. En esta línea, Murillo (2022) hace hincapié en la importancia de considerar todas las etapas que atraviesan las personas, ya que estas están plenas de aprendizajes y permiten comprender tanto la toma de decisiones como el desempeño laboral a lo largo del tiempo.

### **Interpretación general**

Respondiendo a la pregunta de investigación de, ¿Cómo se comprenden las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North en el año 2025? Se reconoce que las competencias mencionadas se vinculan a las distintas vivencias cargadas de aprendizajes, toma de decisiones y reflexión, por los cuales las personas participantes transcurrieron para ser las docentes que son hoy en día, considerando el pasado, presente y proyección hacia al futuro.

En este sentido, se desenlaza la comprensión de como estas competencias se ven cultivadas a lo largo de las trayectorias personales, desde la perspectiva de la teoría de construcción de la carrera de Mark Savickas. Así mismo, Savickas, et al (2009) hace referencia a como las trayectorias profesionales se construyen a través de experiencias específicas y, además, explica como estas experiencias son recursos valiosos para el desarrollo integral de la persona.

A partir desde esta perspectiva, se presenta el análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de las cinco docentes participantes. Cabe mencionar, que la información obtenida se dio por medio de entrevistas personales, autobiografías y observaciones en los espacios de trabajo. La elección de estos instrumentos

permite captar las experiencias y elecciones que se dieron a lo largo de las trayectorias vocacionales, como también al utilizar estas herramientas en conjunto, favorece la triangulación de los datos que se exponen a continuación.

Entre los distintos hallazgos en esta investigación, se logra identificar que a lo largo de la vida de las docentes se presentaron diferentes situaciones que requirieron de ciertas competencias emocionales para lograr superar el reto que representaba. Según lo mencionado por Goleman (1995) las competencias emocionales implican la capacidad de reconocer, comprender y manejar emociones tanto las propias como las de los demás, contribuyendo desarrollo de relaciones interpersonales sanas y una adecuada toma de decisión. Esto se vio reflejado en los resultados obtenidos, ya que las docentes han desarrollado sus competencias a partir de sus experiencias personales, profesionales y sus desafíos; siendo el manejo emocional una herramienta clave para mantener su bienestar y eficacia.

De la misma forma, lo analizado o los hallazgos coinciden con lo planteado por Bisquerra (2003) las competencias no surgen de una manera espontánea, sino son desarrolladas por medio de procesos de autoconocimiento y experiencias, esto también coincide con las vivencias compartidas por las participantes, quienes en varias ocasiones narraban como situaciones conflictivas, cambios o exigencias emocionales les permitieron fortalecer su capacidad de autogestión y responder de manera adaptativa ante las demandas del entorno.

Además, se reconoció en las experiencias personales de las docentes, como la adquisición de las competencias emocionales formó parte del proceso vocacional para tomar la decisión de ser educadoras. Desde la teoría de Construcción de la Carrera existe una habilidad que facilita la toma de decisiones, la cual es la adaptabilidad. Esta habilidad significa ser capaz de cambiar y ajustarse a diferentes situaciones sin dificultad (Savickas, 1997). La adaptabilidad está muy presente en las docentes que participaron en esta investigación, quienes demostraron facilidad a la hora de adaptarse a los retos que la vida les presentó, además, ajustaron sus decisiones profesionales y vocacionales a lo que ellas deseaban y lo que su contexto permitía.

Así mismo, se identificó que las trayectorias vocacionales de las personas participantes no son lineales, sino dinámicas con transiciones significativas que han requerido procesos de reflexión y autoevaluación. Visto desde la fenomenología, estas experiencias permiten comprender como cada docente concede un significado a su historia de vida, coherente a sus valores, emociones y aprendizajes. Desde las narrativas

autobiográficas evidenciaron que los momentos de dificultad fueron también oportunidades para desarrollar resiliencia y fortalecer la autoconfianza, aspectos que se articulan con la teoría de Savickas (2005), quien sostiene que autobiografías revelan la manera en que las personas construyen su identidad a través del trabajo.

En síntesis, el análisis permitió evidenciar que las competencias emocionales están vinculadas en la construcción y desarrollo de las trayectorias vocacionales de las personas docentes. En primer lugar, se identifica como principal hallazgo, en las competencias intrapersonales, que las personas docentes poseen un alto nivel de conciencia emocional y autonomía, elementos que les permiten reconocer sus emociones, y comunicar cómo se sienten de manera efectiva. Aun así, también se evidencia una dificultad para regular sus emociones, especialmente en situaciones de ansiedad y estrés.

Desde el ámbito interpersonal se evidencia que las docentes establecen interacciones que reflejan claridad y asertividad comunicativa, además de sensibilidad humana y una sólida cultura colaborativa destaca dentro de la institución, lo cual estos elementos potencian tanto el bienestar integral de las personas docentes como el fortalecimiento del sentido de pertenencia en la comunidad educativa. Estas competencias favorecen dicho proceso en las personas docentes, lo que permite que en sus decisiones vocacionales se orienten de manera coherente con sus valores personales, intereses y habilidades.

Finalmente, se reconoce que las trayectorias vocacionales emergen de la interacción entre determinantes personales como la autoestima, la vocación, la motivación y determinantes contextuales como la familia, las redes de apoyo y el entorno institucional. Esta interacción permite que sus decisiones vocacionales se construyan a partir de las vivencias, los significados y las emociones que acompañan en cada decisión, lo que posibilita comprender a la persona docente como un ser integral en constante transformación.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### Conclusiones

En este último capítulo, se presentan las conclusiones construidas a partir del análisis de los resultados, cada una de ellas dirigidas para cada propósito específico, asimismo se presentan las recomendaciones que las personas investigadoras reconocieron a lo largo de esta investigación. Cada uno de estos puntos está dirigido a la mejora continua tanto del malla curricular de la carrera de Orientación, al desarrollo profesional de quienes la integran como también invita a una continua reflexión sobre la temática abordada.

#### Primer propósito.

El primer propósito indagaba en la identificación de las competencias emocionales intrapersonales de las cinco personas docentes participantes. Los hallazgos muestran que, según sus historias de vida, el desarrollo de estas competencias se construye a través del aprendizaje continuo como a partir de las experiencias vividas. Estos factores inciden de forma significativa en su práctica profesional y en su trayectoria de desarrollo docente.

Seguidamente, se logra determinar, mediante el reconocimiento emocional como se manifiesta la capacidad de autoobservación y de comprensión del entorno, competencias que se consolidan a partir de la experiencia profesional y el ejercicio laboral. Dichos elementos facilitan la implementación de estrategias que favorezcan el bienestar integral, grupal e individual, beneficiando la convivencia dentro del aula y la satisfacción laboral.

Agregado a esto, las competencias emocionales intrapersonales se perciben presentes en todas las personas participantes de esta investigación, quienes en su contexto laboral se convierten en un modelo emocional para las personas estudiantes. Al transmitir una actitud de conciencia, y reconocimiento emocional permite al estudiantado la comprensión y gestión de las emociones, promoviendo la identificación de referentes positivos en su crecimiento personal y educativo.

Por un lado, se determina que la competencia intrapersonal que más se presenta en cada docente es la conciencia emocional, ya que muestran facilidad para estar conscientes de sus emociones y el manejo de ellas durante sus interacciones con el estudiantado y sus colegas. La conciencia emocional destaca en esta población mediante el reconocimiento de

sus emociones y la capacidad para expresarlos de manera asertiva y respetuosa, en especial durante momentos de estrés.

Por otra parte, se detecta la necesidad de reforzar la competencia intrapersonal de regulación emocional, ya que el colectivo docente se encuentra expuesto a situaciones de altos niveles de estrés y, además, tienen la responsabilidad de promover una autorregulación emocional adecuada con el fin de enseñar al estudiantado la gestión oportuna de sus emociones. Las docentes aplican algunas estrategias de regulación emocional, tanto conductuales como cognitivas; sin embargo, requieren una práctica continua de estas durante su labor dentro del aula y en su ámbito personal.

### **Segundo propósito.**

El desarrollo del segundo propósito se orientó a el reconocimiento de las competencias emocionales interpersonales. Valorando los distintos resultados, se aprecia el trabajo en equipo por parte del grupo de docentes quienes, por medio de la comunicación asertiva, así como la escucha activa y la empatía, han expresado respecto, acompañamiento y honestidad. Este tipo de interacciones asertivas beneficia tanto las relaciones interpersonales como la calidad de convivencia profesional, finalmente favoreciendo el espacio laboral.

En el caso de la convivencia con el cuerpo estudiantil, se considera la actitud de las personas docentes al adoptar gestos de empatía y respeto, acercándose con calma y delicadeza, a las personas estudiantes cuando estas presenten una necesidad. Este acompañamiento por medio del diálogo y escucha activa, manifiesta comportamientos prosociales que fortalecen la convivencia, la confianza y el desarrollo integral del estudiantado.

Con respecto a la metodología y visión de la institución se observa que, desde la dirección y administración de la escuela, se promueve la educación emocional. La institución utiliza un modelo educativo basado en cinco habilidades básicas (apreciación, audacia, compromiso, curiosidad y empatía) que invita a los y las docentes realizar un proceso introspectivo sobre sí mismos para lograr dar el contenido de cada habilidad durante las clases.

Desde el ámbito de relaciones interpersonales, se detecta que las docentes que participaron de esta investigación poseen facilidad para poner en práctica la competencia social, en especial las habilidades de: comportamientos sociales básicos, respeto, asertividad y la expresión de emociones. La competencia social crea un espacio seguro para el desarrollo de vínculos personales en el espacio laboral y, además, las personas logran crear lazos afectivos seguros y duraderos.

Estas actitudes confirman una predisposición positiva hacia la creación y mantenimiento de ambientes seguros y de confianza en el aula, en el cual prevalece la comunicación empática, respeto mutuo y la colaboración. Este tipo de disposición se puede ver reflejado en la forma en la cual en que las personas docentes gestionan las emociones tanto las propias como las ajenas, todo esto promoviendo un clima de mayor apertura y comprensión que facilita la expresión emocional de las personas estudiantes.

Así mismo, se observa compromiso en sus interacciones y como contribuye a al fortalecimiento de los lazos afectivos, así como la construcción de las relaciones interpersonales teniendo como base la cooperación y el apoyo mutuo. Todo esto, en consecuencia, beneficia en como la práctica constante de estas competencias emocionales interpersonales no solo favorece el bienestar individual y grupal, sino también consolida una cultura institucional centrada en el desarrollo humano, la confianza y la convivencia respetuosa.

### **Tercer propósito.**

Continuando con el tercer propósito, el cual se dirigía a la exploración de las trayectorias vocacionales de las cinco personas docentes. Al analizar estas trayectorias, se logra profundizar en el desarrollo del autoconocimiento por el cual las docentes han transitado. Este proceso implica reconocer sus intereses, habilidades y capacidades permitiendo comprender fortalezas y área de mejora en el desarrollo laboral, además beneficia la práctica educativa al tener y promover una coherencia entre lo que sienten, piensan y hacen.

En esta misma línea del autoconocimiento, se determina que las experiencias personales, grupales o familiares favorecen el desarrollo personal y profesional, ya que mediante estas vivencias se identifican elementos que orientan la toma de decisiones, fortaleciendo el pensamiento crítico y el compromiso ético desde la práctica educativa.

En las trayectorias vocacionales de las docentes se reconoce la importancia de otro factor fundamental: las redes de apoyo, que cada una ha tenido durante su proceso vocacional, que han acompañado su proceso. Estas incluyen a la familia en las primeras etapas de la vida y, posteriormente, a otras figuras significativas como pareja y amistades. A lo largo de diferentes etapas de la vida, cada una a contado con redes solidas que han respaldado sus decisiones vocacionales y les han impulso para crecer tanto personal como profesionalmente.

Siguiendo el enfoque de la construcción de carrera, se observa que el proceso de cada docente no ha sido lineal, es decir, existieron diferentes situaciones y retos que generaron una pausa en su trayectoria vocacional o incluso un cambio en el camino que estaban tomando en ese momento. Esta capacidad de continuar, a pesar de los retos y adversidades que se presenten, nos permitieron identificar el alto nivel de resiliencia que tiene cada una de las docentes de esta investigación.

### **Propósito general**

Para finalizar, se puede concluir desde el análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes, que las competencias no se forman de manera espontánea, sino que se desarrollan como parte de una respuesta emocional ante una situación específica vivida. Con base en el estudio realizado, estas se desenvuelven en los procesos de autoconocimientos, reflexión y espacio de empatía que conlleven la escucha activa y la comunicación asertiva. Por lo tanto, estas competencias son un componente solido en la práctica profesional docente, ya que permite afrontar los retos de la profesión con mayor madurez emocional.

Sumado a lo anterior, se establece que las trayectorias vocacionales se ven fortalecidas y beneficiadas en la adquisición de competencias emocionales, las cuales promueven una toma de decisiones responsables, consciente e informadas, además de preparar a las personas para afrontar los retos, transiciones y cambios repentinos que se puedan presentar durante cada trayectoria vocacional. Dicho esto, contribuyendo al desarrollo de la adaptabilidad y resiliencia, por lo que las competencias emocionales se vuelven un eje central en el desarrollo de las trayectorias personales y vocacionales, al beneficiar igualmente el bienestar integral de cada persona.

A partir de los hallazgos, se evidencia que la trayectoria vocacional de las personas docentes se edifica a partir de las vivencias, los significados y las emociones que acompañan cada decisión, lo que permite comprenderlas como seres integrales en constante transformación. Los resultados muestran que la trayectoria no es un proceso lineal, es decir, que va dirigido en una sola dirección o decisión; si no que cada experiencia se convierte en una oportunidad de aprendizaje. Asimismo, se confirma que las competencias emocionales y las trayectorias vocacionales no se manifiestan de forma separada, sino que conforman un sistema integral que atraviesa la práctica docente y orienta su desarrollo integral.

Finalmente, y a partir de lo expuesto y en consonancia con la perspectiva de construcción de la carrera propuesta por Savickas, se entiende que la trayectoria vocacional no se limita únicamente a la suma de los historiales académicos. Por el contrario, constituye un proceso dinámico en el que intervienen las experiencias, las narrativas personales, los significados construidos y los recursos que cada persona utiliza para dar sentido a su desarrollo personal a lo largo de la historia de vida. Estas experiencias se encuentran enriquecidas por el desarrollo de habilidades, es precisamente en este punto donde las competencias emocionales destacan dentro de estas trayectorias permitiendo a las personas docentes responder ante los retos desde la empatía, asertividad y responsabilidad, influyendo directamente en el desempeño docente y en el contexto de las personas estudiantes.

Desde esta perspectiva, este estudio aporta significativamente a la disciplina de Orientación, ya que evidencia como las competencias emocionales constituyen un eje estructural en los procesos de las trayectorias vocacionales. Si bien autores como Bisquerra (2003) señalan que el desarrollo emocional es un componente esencial de la formación humana, ya que fortalece la capacidad de las personas para comprenderse, autorregularse y el establecimiento de vínculos en sus contextos; al relacionar estos planteamientos con la teoría de construcción de carrera de Savickas (2005) se reconoce que las decisiones vocacionales no emergen únicamente de factores cognitivos o académicos, sino de la integración de experiencias emocionales que dotan de sentido la trayectoria profesional.

Por tanto, los hallazgos de este estudio amplían la comprensión disciplinar sobre la manera en que las emociones influyen directamente en la construcción del proyecto de vida, la adaptabilidad ante los cambios y la toma de decisiones en el ámbito laboral. Para la Orientación, estos hallazgos reafirman el valor de integrar el trabajo emocional dentro de la intervención vocacional, favoreciendo procesos más coherentes con la realidad personal de

cada individuo. Además, destacan la importancia de que las personas orientadoras continúen generando espacios de autoconocimiento y bienestar que fortalezcan tanto la trayectoria vocacional como el desarrollo humano integral.

### **Recomendaciones**

Las siguientes recomendaciones se presentan para promover la mejora continua en los distintos grupos a los que van dirigidos.

#### **A la Universidad Nacional y a la Unidad Académica de la División de Educación para el Trabajo (DET)**

- Fomentar la creación de espacios y/o proyectos de extensión, orientados al bienestar emocional del estudiantado, con el fin de fortalecer competencia intrapersonales como la conciencia emocional, la autorregulación y manejo del estrés para enfrentar situaciones demandantes.
- Promover prácticas de autocuidado para incentivar la regulación emocional, como competencia intrapersonal, para prevenir el desgaste mental y físico.
- Se recomienda fomentar espacios sistemáticos de reflexión y práctica que favorezcan el fortalecimiento de dichas competencias, reconociendo su impacto en la labor profesional y en la gestión de los centros educativos.
- Fomentar espacios de desarrollo profesional que fortalezcan las habilidades intrapersonales e interpersonales de las personas docentes, que integren la comunicación asertiva, cooperación y manejo del estrés como parte del desarrollo profesional docente, para fortalecer la toma de decisiones éticas, la gestión grupal y la creación de espacios educativos tanto positivos como asertivos.
- Que la División de Educación para el Trabajo explore y profundice en el desarrollo de las competencias emocionales dentro de las estrategias formativas del estudiantado de la carrera de Orientación, para incorporarlas dentro de su trayectoria vocacional.
- Incorporar procesos de reflexión acerca de las trayectorias vocacionales dentro del desarrollo universitario, así como narrativas vocacionales, autobiografías vocacionales y diarios reflexivos, para el análisis de las propias experiencias contribuyan al fortalecimiento curricular y formación integral.

### **Para el Colegio de Profesionales en Orientación (CPO)**

- Impulsar espacios de investigación y diagnóstico en temáticas como el bienestar integral docente, que permitan ampliar la comprensión de un acompañamiento adecuado desde las competencias intrapersonales como la regulación emocional y estrategias para afrontar los retos de la profesión.
- Impulsar procesos de concientización sobre la importancia del bienestar docente, destacando la comprensión y reconocimiento emocional con el fin de promover estrategias de bienestar colectivo, en competencias intrapersonales.
- Establecer lineamientos y protocolos, para la atención docente en los centros educativos, con el fin de brindar estrategias de autocuidado y manejo de focos de tensión, a las personas profesionales en Orientación.
- Promover mediante talleres y seminarios la formación continua de las competencias emocionales, de las personas profesionales en Orientación colegiadas, para su reconocimiento en las trayectorias vocacionales.

### **Para la Institución educativa True North**

- Favorecer el bienestar integral desde las personas docentes desde las prácticas de autocuidado, desarrollando competencias intrapersonales y estrategias de prevención ante el agotamiento físico y mental.
- Fortalecer los espacios de capacitaciones al personal en diferentes temáticas principalmente en competencias intrapersonales como, la gestión emocional y estrategias de resolución de conflictos, para potenciar el bienestar integral y desempeño profesional.
- Promover espacios de formación continua que promuevan el desarrollo profesional, de las personas que integran la institución, para la gestión climática positiva desde las competencias interpersonales, donde se fortalezca la comunicación asertiva y la cooperación.
- Complementar la estructura administrativa con un departamento de bienestar integral, integrado por personas profesionales en Orientación, Psicología, Trabajo Social y Educación especial, que brinden acompañamiento en las competencias emocionales, tanto para las personas docentes como para las personas estudiantes, favoreciendo la atención integral de la institución.

- Incorporar en el plan académico una asignatura sobre inteligencia emocional y el desarrollo de las habilidades que se integren la temática, orientando a fortalecer a las personas estudiantes competencias inter e intrapersonales para el beneficio del clima institucional.

### **Limitaciones del estudio**

En esta investigación desde el paradigma naturalista, se permite profundizar y comprender en las experiencias, percepciones y emociones de las personas docentes en relación con las competencias emocionales. Este enfoque paradigmático permite una comprensión contextual del entorno y una visión amplia de los factores que influyen en sus vivencias, que clarifica la exploración significativa de las competencias emocionales presentes en las trayectorias vocacionales del docente.

A lo largo del desarrollo de este seminario surgieron limitaciones como las serían; los hallazgos encontrados son de una institución y una población pequeña de cinco docentes en particular, además todas las personas participantes eran mujeres, por lo que no se pueden generalizar los resultados obtenidos. Además, al tratarse de una investigación cualitativa la interpretación de los datos es subjetiva, ya que no hay una medición objetiva o numérica, esta investigación tampoco permite relacionar datos con otras variables.

### **Líneas futuras de investigación**

- Desarrollar estudios similares en otros contextos laborales, con el fin de analizar cómo se expresan y aplican las competencias emocionales en diferentes entornos profesionales y educativo.
- Examinar de qué manera las competencias emocionales pueden incorporarse en los procesos de formación continua y actualización docente, favoreciendo la construcción de ambientes laborales colaborativos y emocionalmente saludables.
- Realizar investigaciones comparativas entre dos perspectivas: el desarrollo emocional y profesional de las personas docentes y la manera en que el estudiantado percibe dicho desarrollo dentro del proceso educativo.
- Profundizar en la relación entre la teoría de construcción de la carrera y el desarrollo emocional docente, explorando cómo las competencias emocionales influyen en la toma de decisiones vocacionales.

- Explorar diferentes líneas de investigación acerca de la relación entre las competencias emocionales y los procesos de selección laboral, para comprender si estas se integran en la empleabilidad y clima organizacional.

## Referencias

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(3)195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Acosta, S. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *DIALOGUS*, 12, 53-71. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1192/208>
- Acuña, E. y Arcón, M. *Las competencias emocionales y la práctica docente en la mitigación de los conflictos escolares*. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5d335d35-f943-4feb-bd0a-e66b44124ab1/content>
- Aesthesis Psicólogos Madrid (2013) *La aceptación personal*. [Página web]. <https://www.psicologosmadridcapital.com/blog/aceptacion-personal/>
- Agencia de Calidad de la Educación (2024) ¿Que son las habilidades socioemocionales intrapersonales? [https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha\\_Que%20son%20las%20habilidades%20socioemocionales%20intrapersonales.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Que%20son%20las%20habilidades%20socioemocionales%20intrapersonales.pdf)
- Agencia de la ONU para los Refugiados. (s.f.) Grupos minoritarios y pueblos indígenas. <https://www.acnur.org/que-hacemos/salvaguardar-los-derechos-humanos/protegiendo-las-personas/grupos-minoritarios-y>
- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 6(3), 2552-2557. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358950159010.pdf>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta Moebio*, 53, 175-189. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n53/ar06.pdf>
- Aponte, K. (2017). Competencias emocionales y desempeño laboral en la agencia scotiabank-lince 2017 (Tesis de licenciatura en Administración). Escuela Profesional de Administración. Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39000/Aponte\\_CKM.pdf?Sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39000/Aponte_CKM.pdf?Sequence=1&isallowed=y)
- Arango, K. (s. f.). *Gestión emocional: Qué es y cuál es su importancia*. Psicólogos en Costa Rica. <https://www.psicologosencostarica.com/gestion-emocional/>
- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L. Y Niño, K. (2015). Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica (tesis de maestría en educación). Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?Sequence=1&isallowed=y>

- Ávila, A. (2019) Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7528260>
- Ayala, K. y Maravi, A. (2016) Percepción de los docentes del nivel primaria de una organización educativa privada de lima sobre sus necesidades de formación para un buen desempeño . (Tesis para optar el grado de Magíster). Escuela De Pos-Grado Maestría en Educación. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/percepción-de-los-docentes-del-nivel-primaria-una/docview/2451401875/se-2>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>
- Bandura, A. (1982). Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*,. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barahona, M. (2014). Impacto de una salud mental adecuada para los docentes del Ministerio de Educación Pública (M.E.P) con el fin de mitigar el impacto mental que implica la enseñanza hoy en día, en Costa Rica. ULACIT. <https://repositorio.ulacit.ac.cr/bitstream/handle/20.500.14230/11100/Impacto%20de%20una%20salud%20mental%20adecuada%20para%20los%20docentes%20del%20M.E.P.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, 21(1), 7-43. [https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra\\_R\\_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf](https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf)
- Bisquerra, R. (2008) Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional. España. Recuperado de: [https://google.co.cr/books/edition/Educaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_ciudadan%C3%ADa\\_y\\_convive/KNiyBjygT8IC?hl=es&gbpv=1&dq=competencias+emocionales&pg=PA12&printsec=frontcover](https://google.co.cr/books/edition/Educaci%C3%B3n_para_la_ciudadan%C3%ADa_y_convive/KNiyBjygT8IC?hl=es&gbpv=1&dq=competencias+emocionales&pg=PA12&printsec=frontcover)
- Bisquerra, R. (2016). Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/45930?page=40>
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019) Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. España: Horsori Editorial. <http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Blustein, D. (2013). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203935477/psychology-working-david-blustein>
- Bonilla. S., Luna. C. & Narváez. K. (2019). Construcción de la trayectoria y elección vocacional de algunos estudiantes de primer semestre de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán. [Tesis de licenciatura. Fundación Universitaria de Popayán]. <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/2507185c4a7c18d62278597edc9bd77c88151f40.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Bulgarelli, R. (2023). Seguimiento de las trayectorias vocacionales de las personas graduadas durante 2016-2021 de la Universidad LCI Veritas desde la teoría de construcción de carrera y diseño de vida. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 92-113 [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322023000200092](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000200092)
- Campos, C. y Smith, M. (2003).: Técnicas de diagnóstico familiar. Universidad estatal a distancia. San José: Costa Rica. <https://api.repositorio.ts.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/c042d576-b1c8-4a46-9634-b1beda8ec0cb/content>
- Cano y Vélez (2016) Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Manta, Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802930.pdf>
- Carvajal, S. y Aranzalez, J. (2025). Vocación: Aproximaciones conceptuales y prácticas en los últimos diez años. *Revista Poliantea*, 20(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10381148>
- Castillo (2021) Fenomenológica como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20, 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9513653.pdf>

- Castro, E. Morera, A., y Rojas, G (2018) La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente /-1. Ed.-- San José, C.R. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. [https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp\\_mep\\_go\\_cr/publicaciones/educacion\\_emocional\\_docente\\_2018.pdf](https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/educacion_emocional_docente_2018.pdf)
- Castro, J. y Víquez, M. (2018). Competencias socioemocionales de la persona cuidadora formal de Personas Adultas Mayores Institucionalizadas (PAMI) en dos centros de cuidado de Costa Rica: Hogar de Ancianos de San Ramón y el Hogar para Ancianos de Montes de Oca (tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Universidad de Costa Rica. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/5641fc7d-152a-4001-9271-46a0ef64c421>
- Cedefop. (2017). *Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Publications Office of the European Union.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. Profesorado 21 (2), 350-370. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48736/17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10,(28), 1321-1342. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/09/Reconocimiento-de-emociones-en-ninos-de-Educacion-Primaria-Eficacia-de-un-programa-educativo-para-r.pdf>
- Cepero, A. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. (Tesis de Doctorado) Universidad de Granada.
- Chaves, Y. y Rivera, F. Necesidades vocacionales de las personas usuarias del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Orientación*, 2 (2), 1-15. <https://rco.cpocr.org/index.php/rco/article/view/38/85>
- Chernicoff, L. y Rodríguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, 72, 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Chica, O. y Sánchez, J. (2023). Educación emocional y bienestar docente. Los maestros como modeladores emocionales. Universidad del Magdalena. [https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/9789587466126\\_8qnwjhn9.pdf](https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/9789587466126_8qnwjhn9.pdf)

- Clínica Universidad de Navarra. (2014). La influencia de la familia en nuestras conductas. Hacer Familia. <https://www.cun.es/chequeos-salud/vida-sana/mente-salud/influencia-familia-nuestras-conductas>
- Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica. (2012,). *Código de ética profesional del Colegio de Profesionales en Orientación* [Documento normativo]. <https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2012/10/C%C3%93DIGO-DE-%C3%89TICA-CPO-5-nov-12.pdf>
- Concha, M. C., Lagos, N. G., Anabalón, Y. B., López, C. V. y Becerra, P. A. (2023). Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53644>
- Consejo Nacional de Rectores; Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe del Estado de la Educación 2023*. San José, Costa Rica: CONARE-PEN. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Contreras, M. (2014). Socialización y escuela. Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47739051/Contreras\\_2013-libre.pdf?1470180576=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCentro\\_Universitario\\_de\\_Estudios\\_Superio.pdf&Expires=1762194190&Signature=JwnP~UYvLEza~DIQoR2ZgibHRXAHj21rr3XUo1a6m43IP](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47739051/Contreras_2013-libre.pdf?1470180576=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCentro_Universitario_de_Estudios_Superio.pdf&Expires=1762194190&Signature=JwnP~UYvLEza~DIQoR2ZgibHRXAHj21rr3XUo1a6m43IP)
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, 69-76. <file:///C:/Users/Hp/Downloads/alpezmendoza,+1087-Texto+del+art%C3%ADculo-2733-3-10-20180924.pdf>
- Cortés, S. (2023) Competencias socioemocionales asociadas al rendimiento académico en personas estudiantes mentoras de la Universidad Nacional durante el 2023 (tesis de licenciatura en Orientación). Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/27399/TESIS%2011682.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Cruzado, D. G. R. (2022). *Competencias emocionales en docentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias\\_CruzadoSilva\\_Debora.pdf](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias_CruzadoSilva_Debora.pdf)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis*. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Di Muro, R. B. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere*, 13(47), 971-982. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673009.pdf>
- Díaz, L. (2011). La observación. Textos de Apoyo Didáctico. Facultad de psicología, UNAM. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Díaz, T. y Alfonso, P. (2007). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423>
- Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 2 (1), 65-90. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7025/CdG\\_214.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7025/CdG_214.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa\\_prw.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf)
- Fragoso, R. (2015) Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Gamarnik, C. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1 (23). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33079>

- García y Herrera (2018) Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Noviembre 2018 – Abril 2019 / Volumen 12 / Número 2 Recuperado de: [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/issue/download/2018\\_12\\_2/28](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/issue/download/2018_12_2/28)
- García, L. y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 60 (3), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n3/0719-0409-pel-60-03-00101.pdf>
- García, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. Revista de educación, 318, 175-187. [https://www.researchgate.net/publication/39137448\\_El\\_desarrollo\\_profesional\\_analisis\\_de\\_un\\_concepto\\_complejo](https://www.researchgate.net/publication/39137448_El_desarrollo_profesional_analisis_de_un_concepto_complejo)
- García, V., Salazar, S., Torres, M.I., Zúñiga, A. y Castro O. (2015). Influencia de las competencias emocionales de docentes de Ciencias Naturales en la adquisición de las habilidades emocionales de los estudiantes. El caso de un colegio secundario en Costa Rica. Uaricha. [https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/24741/uaricha\\_1229\\_067-96.pdf?Sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/24741/uaricha_1229_067-96.pdf?Sequence=1&isallowed=y)
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual. Nueva York: Bantam Books. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence* <https://scispace.com/pdf/working-with-emotional-intelligence-ue8gk1ye02.pdf>
- Gómez (2016). La Comunicación. Salus, 20(3), 5-6. Recuperado en 06 de septiembre de 2025, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es&tlng=es).
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. RMIP, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Comunicar, 12, 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

- González, V. (2003). La Orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3), 260-268. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n3/12.pdf>
- Greucci, A., Messina, I., Amodeo, L., Lapomarda, G., Crescentini, C., Dadomo, H. Panzeri, M., Theuninck, A. & Frederickson, J. (2020). A Dual Route Model for Regulating Emotions: Comparing Models, Techniques and Biological Mechanisms. *Front. Psychol.* doi: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00930/full>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guardián-Fernández, A (2007) El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. <https://ice.ua.es/es/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Guichard, J. y Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. DUNOD. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/psychologie-orientation-0>
- Gutiérrez, M. (2024). Factores que influyen en la elección vocacional de estudiantes universitarios [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1589>
- Guzmán, J., Huenchuan, S. y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de población*, 77, 35-70. [https://www.academia.edu/1914003/Redes\\_de\\_apoyo\\_social\\_de\\_las\\_personas\\_mayores\\_marco\\_conceptual](https://www.academia.edu/1914003/Redes_de_apoyo_social_de_las_personas_mayores_marco_conceptual)
- Hernández-Sampieri, Fernández, C y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill España. Sexta edición. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández-Sampieri, Fernández, C y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill España. Sexta edición. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández, V. (2017) Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/lect-previas-foro/5-competencias-emocionales-docente-desp-prof.pdf>

- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación?. *Correo Científico Médico*, 18(1), 12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100017&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100017&script=sci_arttext)
- Hervás, G. y Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Huarranca, D. y Villafuerte, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología*, (23), 2931-2938. <https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/12/Articulo-CS23-Delfina-H.pdf>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203561560/adult-education-lifelong-learning-peter-jarvis>
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55–80). Davies-Black Publishing.
- Lagos, N., López, V., Hess, C., Vicuña, J. y Jaramillo S. (2023) Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Curran y Tarabini (2015) El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5092753>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Ley Fundamental de Educación, Ley N.º 2160, La Gaceta N.º 91 del 26 de abril de 1957. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=2160&nValor3=85102&strTipM=TC](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=2160&nValor3=85102&strTipM=TC)

- Londoño, G. (2012) Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, 161-176. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/423>
- López, A., Ruíz, M. y Ochoa, E. (2021) Cerrando brechas de género en el mundo del trabajo. Centroamérica, México, Panamá y República Dominicana. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Cerrando-brechas-de-genero-en-el-mundo-del-trabajo-Centroamerica-Mexico-Panama-y-Republica-Dominicana.pdf>
- López, V., Lagos, N. y Hidalgo, J.P. (2021). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Magaña, D. (2022). Competencias interpersonales, efectos en autoeficacia y competencias para el desempeño en el trabajo: perspectivas del pregrado. *Acta Universitaria* 32, 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/au/v32/2007-9621-au-32-e3458.pdf>
- Martínez, M. (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro*, 22, 73-83. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35461/1/2013\\_Martinez-Lirola\\_Encuentro.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35461/1/2013_Martinez-Lirola_Encuentro.pdf)
- Martorell, P (s.f) El método autobiográfico en psicología. [https://www.psicociencias.org/pdf\\_noticias/El\\_metodo\\_biografico\\_en\\_Psicoterapia\\_Breve.pdf](https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/El_metodo_biografico_en_Psicoterapia_Breve.pdf)
- Mazzi Converso, M. (2020). *El rol del orientador vocacional en la construcción de proyecto de vida en sujetos en situación de vulnerabilidad social* (Doctoral dissertation, Universidad de Belgrano-Facultad de Humanidades-Licenciatura en Psicología). de <https://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/9325>
- Medianero, Y. (2010). Praxis de la orientación, en el ámbito educativo. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, 33, 103 -117. [https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion\\_reflexion\\_educativa/article/view/3791](https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/3791)
- Mead (1934) *Mind, Self and Society*. University of Chicago. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>

- Mejías, S. (2023). La autoeficacia para la gestión del desempeño laboral: una estrategia desde la orientación laboral de las organizaciones (TFG de maestría en Orientación). Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/89993/29-08-2023%20SANDRA%20L.%20MEJ%c3%8das%20MONTERO%20%20%283%29.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Merino, E., Hontangas, P. y Petrides, K. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de psicodidáctica*, 23(2), 77-85. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/20091/18784/80075>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente*. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. <https://idp.mep.go.cr/publicaciones/la-educacion-emocional-del-personal-docente>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Ruta estratégica de gestión de la convivencia en el territorio educativo*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/publicaciones-anexos-2023/ruta-estrategica-gestion-convivencia-territorio-educativo%20%281%29.pdf>
- Mojan, T. (2014). El desarrollo profesional docente, eje fundamental para mejorar el desempeño institucional. *Revista Torreón Universitario*, 4(6), 6-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9774695.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Montoya, E., Parra, D., Orejuela, M. y Barrera, J. (2025). Influencia de las competencias emocionales en la efectividad de las habilidades gerenciales en el entorno corporativo. *Estudios y perspectivas, Revista científica y académica*, 5 (2), 1297-1325.
- Morales, E. y Bonilla, P. (2025) Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/1375/1846>
- Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International*

Journal of Clinical and Health Psychology, 6 (3), 709-727.  
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33760312.pdf>

Murillo, O. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera: Instrumento para la exploración. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 374-400. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032022000100374](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000100374)

Navarro, M (2021) Life design: Un paradigma para la construcción de carrera desde la visión de Mark L. Savickas. Vida y trascendencia. Recuperado de <https://vidaytrascendencia.wixsite.com/blog/post/life-design-un-paradigma-para-la-construcci%C3%B3n-de-carrera-desde-la-visi%C3%B3n-de-mark-l-savickas>

Navarro, M. (2022). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1-17. <https://rco.cpoocr.org/index.php/rco/article/view/17/8>

ONU. (s.f.). Acerca de las minorías y los derechos humanos. Oficina de Alto Comisionado. <https://www.ohchr.org/es/minorities/introduction>

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.  
[https://www.academia.edu/49045061/LA\\_MOTIVACION\\_INTRINSECA\\_SEG%C3%9AN\\_RYAN\\_and\\_DECI\\_Y\\_ALGUNAS\\_RECOMENDACIONES\\_PARA\\_M AESTROS\\_INTRINSIC\\_MOTIVATION\\_ACCORDING\\_TO\\_RYAN\\_AND\\_DEC I\\_AND\\_SOME\\_RECOMMENDATIONS\\_FOR\\_TEACHERS](https://www.academia.edu/49045061/LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEG%C3%9AN_RYAN_and_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_M AESTROS_INTRINSIC_MOTIVATION_ACCORDING_TO_RYAN_AND_DEC I_AND_SOME_RECOMMENDATIONS_FOR_TEACHERS)

Organización de las Naciones Unidas. (2022). La vital labor de los docentes merece mejores salarios y condiciones laborales. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2022/10/1515917>

Organización Mundial de la Salud. (2022). Evidencia, política, impacto: guía de la OMS para la toma de decisiones basada en la evidencia. [Página web]. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240039872>

Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Política para mejorar la salud mental (CSP30/9)*.  
[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57236/OPASNMHMH230002\\_spa.pdf](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57236/OPASNMHMH230002_spa.pdf)

- Ortega, K. (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 de licenciatura en Orientación). Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/23227/Tesis%2011094.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Ortiz, A. (2009). Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Hacia una teoría del aprendizaje neuroconfigurador. Ediciones litoral. <https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=8md4zRdV2kwC&oi=fnd&pg=PA2&dq=El+estudio+del+comportamiento+humano+requiere+comprender+la+interacci%C3%B3n+de+la+personalidad,+los+procesos+cognitivos+y+los+aspectos+psicoemocionales,+estos+c>
- Padilla, M.G. Modelo de estrategias para la gestión emocional en el desempeño laboral de los colaboradores de la Fundación “Aún Somos Perfectos” de la Ciudad de Ibarra. Universidad Israel. <http://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/4106/1/UISRAEL-EC-MASTER-GESTH%20PRO-378.242-2024-010.pdf>
- Pereira, M.T. (2018). Mediación docente de la Orientación Educativa y Vocacional. Costa Rica: EUNED.
- Pérez, N. y Ribera, A. (2009). Competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. REOP, 20(3), 251-256. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50903/1/575400.pdf>
- Pérez, N., Filella, G. y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la Orientación: de la orientación Profesional a la Orientación Psicopedagógica. Revista Currículum, 22, 55-71. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111323/1/575401.pdf>
- Pizarro, C. y Ceric, F. (2023). La Interocepción en el Procesamiento Emocional: de la Sensación a la Psicopatología. Papeles del Psicólogo, 44(2), 102-109. <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/3017.pdf>
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020) Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/38438/42646>
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo, Universidad Adventista del Plata, Argentina. <https://www.redalyc.org/journal/259/25961484008/>

Real Academia Española. (2023). Concepto de aptitud. <https://dle.rae.es/aptitud>

Retana, D. y Anicasio, J. (2021). La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica. *Intersedes*, <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v22n45/2215-2458-is-22-45-037.pdf>

Retana, D., González, J. y Pérez, D. (2021). Afrontamiento emocional implementado por las personas docentes en Costa Rica para el manejo del estrés. *InterSedes*, 23(47), 162-183. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v23n47/2215-2458-is-23-47-161.pdf>

Rodríguez, J. (2020). Factores psicoemocionales y sociales relacionados con el rendimiento académico y la adaptación durante la transición a la universidad. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/entities/publication/42407cf5-e2fb-41e9-af21-05ba71810a58>

Rodríguez, K. y Lechuga, J. (2017) Desempeño laboral, Institución Universitaria ITSA. <https://www.redalyc.org/journal/206/20663246005/html/>

Romero, A. (2023). La construcción de carrera en personas profesionales que emprenden con actividades distintas a su formación universitaria en la gran área metropolitana. (Tesis de maestría orientación) Recuperado de <https://kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/90080/993571%20Andrea%20Romero%20>

Rosa, D. (2022) Competencias emocionales en docentes hispanohablantes del nivel primario desde el 2016 hasta el 2021. (tesis de licenciatura en psicología). Universidad Peruana Cayetano Heredia. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias\\_cruzadosilva\\_Debora.pdf?Sequence=1&isallowed=y#:~:text=Las%20competencias%20emocionales%20en%20los%20docentes%2C%20son%20importantes%20porque%20favorecen,una%20resoluci%C3%B3n%20positiva%20de%20conflictos.&text=Esto%20contribuye%20a%20su%20pr%C3%a1ctica%20profesional%2C%20al%20momento%20de%20ense%C3%blar.](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias_cruzadosilva_Debora.pdf?Sequence=1&isallowed=y#:~:text=Las%20competencias%20emocionales%20en%20los%20docentes%2C%20son%20importantes%20porque%20favorecen,una%20resoluci%C3%B3n%20positiva%20de%20conflictos.&text=Esto%20contribuye%20a%20su%20pr%C3%a1ctica%20profesional%2C%20al%20momento%20de%20ense%C3%blar.)

Rueda, M., Sigala-Paparella, L. y Armas, W. (2023). Análisis cualitativo por categorías a Priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2726/3284>

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

- Saldarriaga, C., Sánchez, R. M., & Muñoz, J. (2025). Brechas salariales de género en Costa Rica. *Revista De Ciencias Económicas*, 43(1), e56476. <https://doi.org/10.15517/rce.v43i1.56476>
- Salessi, S. M., y Omar, A. G. (2017). Capital psicológico y regulación emocional en el trabajo: el rol mediador de la satisfacción laboral. *Estudios de Psicología*, 22(1), 89-98. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/53741/CONICET\\_Digital\\_Nro.f14\\_09035-3ebe-4813-94d2-78d690f04dea\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/53741/CONICET_Digital_Nro.f14_09035-3ebe-4813-94d2-78d690f04dea_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, A. y Ribadeneira, D. (2025). Las estrategias lúdicas y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional, en los niños de Educación Inicial. *Reicomunicar*, 8(15), 740-752. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/421/705>
- Sánchez, E. (2004). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1* (2004, p. 203-222). <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Sánchez, L. S., Benítez, R., Quesada, V., & García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 185–203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>
- Sánchez, M. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://es.scribd.com/document/542197031/Orientacion-Para-El-Desarrollo-Profesional>
- Sánchez, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (1), 44-62. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2274/2177>
- Sánchez, R. y Grané, M. (2025). Innovación educativa y programación en el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 18(35), 26–34. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/7064>
- Santos, Y. (2010) ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a La Cultura Física y El Deporte? *PODIUM-Revista de Ciencia y*

Tecnología en la Cultura Física, 5(1), 1-10.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174061>

Savickas, M. (2012) Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors. *The Counseling Psychologist*, 20(10), 1-15.

Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. (s.f.). About Mark L. Savickas. [Sitio web]. <https://www.marksavickas.com/about/>

Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction. Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70.  
<https://psycnet.apa.org/record/2004-21312-003>

Savickas, M. L. (2012). *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi S., Esbroeck, R. & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. [https://www.researchgate.net/publication/222013431\\_Life\\_designing\\_A\\_paradigm\\_for\\_career\\_construction\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/222013431_Life_designing_A_paradigm_for_career_construction_in_the_21st_century)

Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo. <https://rmauricioaceves.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>

Sepúlveda, N., Turra, F. y Zavala, T. (2017). Factores que influyen en las trayectorias vocacionales de estudiantes con alto índice de vulnerabilidad escolar (Tesis de licenciatura en Educación). Universidad de Concepción.

Serio, A., Jiménez, H. y Rosales, M. (2010) Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología educativa*, 16 (2), 107-114. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2010v16n2a2.pdf>

- Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Tejedor, E. M. (2009). Aportaciones de la psicología cognitiva a la orientación vocacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 253-261.
- Torres, E. (2023). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343-354. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/3121d87d-5f0c-46bb-afa4-5ae49e4bed82/content>
- True North Education. (2022). *Welcome to True North* [Sitio web]. <https://truenorthcr.education/>
- Turello, O. D. (2019). Influencia de la personalidad en la elección vocacional [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas, Mendoza. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=influencia-personalidad-eleccionvocacional>
- Ulloa, J., Gajardo, J. y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 33-46. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26077/20933>
- Umaña , L. y Villalobos , M. (2020). Incidencia de las competencias emocionales, en el rendimiento académico de seis estudiantes de quinto nivel de la carrera de la Enseñanza de Arte y Comunicación Visual en la Universidad Nacional en el 2018: Un análisis desde la disciplina de Orientación (tesis de Licenciatura en Orientación). Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/653c7214-498a-4d12-bf2d-b4f2085932fb/content>
- Umaña, L. (2023). El desarrollo profesional docente como parte de la planificación estratégica de los administradores educativo del Colegio Técnico Profesional Roberto Gamboa Valverde y la Unidad Pedagógica Sotero González Barquero en la Regional de Educación de Desamparados (Licenciatura en ciencias de la Educación con énfasis en administración de la educación). Universidad de Costa

Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/18465/1/47527.pdf>

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. [https://www.researchgate.net/profile/Sobhi-Tawil-2/publication/321289639\\_Rethinking\\_Education\\_Towards\\_a\\_Global\\_Common\\_Good/links/5a1940e6a6fdcc50ade7fd81/Rethinking-Education-Towards-a-Global-Common-Good](https://www.researchgate.net/profile/Sobhi-Tawil-2/publication/321289639_Rethinking_Education_Towards_a_Global_Common_Good/links/5a1940e6a6fdcc50ade7fd81/Rethinking-Education-Towards-a-Global-Common-Good)

UNICEF. (s. f.). *¿Qué es cooperación?* [Página web]. <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-5-cooperaci%C3%B3n>

Ureña Salazar, V., & Barboza Arrieta, C. (2015). *Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral*. Actualidades Investigativas en Educación, 15(1), 1–27. Universidad de Costa Rica. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a40v15n1.pdf>

Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neuro didácticas. Comilla, 79(154), 271-305. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/17087>

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. Educar especial 30 aniversario, 55-66. [https://www.researchgate.net/publication/280929401\\_Analisis\\_y\\_reflexiones\\_para\\_pensar\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_continuo](https://www.researchgate.net/publication/280929401_Analisis_y_reflexiones_para_pensar_el_desarrollo_profesional_docente_continuo)

Valbuena, M., Morillo, R. y Salas, D. (2006). Sistema de valores en las organizaciones. Omnia, 12 (3), 60-78. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712303.pdf>

Valenzuela, B., Álvarez, M. y Salgado, E. (2021). A Study into the emotional intelligence of teachers of the province of Concepción, Chile. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(44), 29-42. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

Vásquez, Y. (2020) Desempeño docente y rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en los estudiantes de estudios generales de la escuela de administración industrial de una institución educativa tecnológica. (Tesis para optar por el grado de

maestro en docencia profesional tecnológica). [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8445/Deseempeno\\_vasquezberrocal\\_Yris.pdf?Sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8445/Deseempeno_vasquezberrocal_Yris.pdf?Sequence=1&isallowed=y)

Vega, J., Bello, Z., Medina, J. y León, A. (2019) La ciencia y las competencias emocionales en el proceso de inserción laboral de los profesionales de medicina y enfermería de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n2/0257-4314-rces-38-02-e18.pdf>

Vidal, F., García, J. y Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

Vilma, J. (2003). Del autoconocimiento a la praxis docente. Una propuesta alternativa en educación especial. *Educere*, 6(21), 40-45. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662106.pdf>

Wenger, E. (2002). Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad. Paidós Ibérica, Ediciones S. A. <https://www.academia.edu/download/64320854/Comunidades%20de%20pr%C3%A1ctica.pdf>

Zambrano, Y. (2021). Competencias emocionales básicas para profesores en formación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 910-919. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n19/2616-7964-hrce-5-19-910.pdf>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MuDGDHCb\\_iwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=related:-rkUqcQdLJcJ:scholar.google.com/&ots=oJbtlfSyxV&sig=SjqjBGSMAF9KOPtHg0cMS7a5s#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MuDGDHCb_iwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=related:-rkUqcQdLJcJ:scholar.google.com/&ots=oJbtlfSyxV&sig=SjqjBGSMAF9KOPtHg0cMS7a5s#v=onepage&q&f=false)

## Apéndices

### *Apéndice A.*

#### **Instrumento para la entrevista a docentes sobre competencias intrapersonales**

En primer lugar, agradecer a las personas participantes de esta investigación ya que, sin su valioso aporte y honestidad, esta exploración no sería posible.

Seguidamente se presenta información que clarifica lo que se estará realizando, este instrumento es un medio por el cual se analizará las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de las personas docentes, direccionándose a abordar las categorías de competencias emocionales interpersonales e intrapersonales.

Esta primera parte de la entrevista se inicia con las preguntas sobre competencias interpersonales, en la segunda parte de este instrumento corresponde a las competencias intrapersonales y, por último, el tercer parte abarca las preguntas sobre trayectorias vocacionales. Se estima que la duración de cada apartado de la entrevista varía entre los 45 a 60 minutos, dependiendo de la fluidez de la entrevista

Para su confianza, lo obtenido por medio de esta herramienta se mantendrá en el anonimato, así como se indicó en el consentimiento informado que se le proporcionó. Aclarando esto, durante el proceso se hará uso de una grabadora, la cual facilitará el transcribir lo obtenido, recalcando que esto no será publicado ni se hará uso indebido de los datos.

Los resultados obtenidos estarán a su disposición por medio de un correo electrónico que le hará llegar apenas se encuentren en disponibilidad. Para ponerse en contacto con nosotras se puede contactar al siguiente correo electrónico; [valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr](mailto:valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr), [valery.aguilar@est.una.ac.cr](mailto:valery.aguilar@est.una.ac.cr), [veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr](mailto:veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr), [maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr](mailto:maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr) .

***Retomamos el agradecimiento de su colaboración para esta exploración.***

A continuación, se continuarán con las preguntas referentes a las competencias intrapersonales.

### Sección III: Competencias Emocionales Intrapersonales

Temas a Explorar	Unidad Temática	Preguntas
<p><b>Competencias Emocionales Intrapersonales</b></p> <p>Definición: “La capacidad de las personas de reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva”</p> <p>Agencia de Calidad de la Educación (2023, p.2)</p>	<p><b>Conciencia Emocional</b></p> <p>Definición: “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.” (Bisquerra y Escoda, 2007, p. 70)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se siente en general la mayor parte del tiempo?</li> <li>2. ¿Cuándo experimenta una emoción, ¿Cuáles son las señales o situaciones que le hacen darse cuenta de que está sintiendo esa emoción?</li> <li>3. ¿cómo identifica o nota las emociones de sus colegas o estudiantes?</li> <li>4. ¿Como identifica cuando un estudiante se siente triste?</li> <li>5. ¿Podría compartir algún momento que haya notado una conexión especial con sus colegas a nivel emocional?</li> <li>6. ¿Podría comentarme de alguna práctica que la haya ayudado a entender mejor sus emociones y las de quienes le rodean?</li> </ol>
	<p><b>Regulación Emocional</b></p> <p><b>Definición</b></p> <p>Bisquerra y Escoda (2007) lo definen como; “Capacidad para manejar las emociones de forma</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. ¿Qué hace cuando siente que una emoción fuerte como la frustración o la tristeza está influyendo en su trabajo?</li> <li>8. ¿Puede compartir alguna estrategia o práctica que utilice para mantener el equilibrio emocional</li> </ol>

<p>apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 71)</p>	<p>durante un día desafiante en el aula?</p>
<p><b>Autonomía Emocional</b></p> <p>Definición: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra y Escoda, 2007, p. 71)</p>	<p>9 ¿Podría comentarme una experiencia reciente en la que haya sentido que logró mantener la calma o manejar una situación difícil?</p> <p>10. ¿Cómo maneja sus emociones cuando enfrenta un desafío en su trabajo?</p> <p>11. ¿Qué situaciones le ayudan a mantener una actitud positiva cuando enfrenta situaciones difíciles?</p>



*Apéndice B.*

**Instrumento de observación**

**Fecha:**

**Docente:**

**Curso:**

**Frecuencia:**

**S=** Suficiente

**F=** Frecuentemente

**O=** Ocasionalmente

**N=** Nunca

	Indicador de observación	Frecuencia	Comentario
<b>Co ncie nci a em ocio nal</b>	1.En algún espacio de la clase manifiesta identificar y comprender sus emociones expresándose de manera apropiada.		
	2. Identifica las emociones del estudiantado durante la clase.		
	3. Muestra empatía hacia el estudiantado.		
<b>Reg ula ció n em ocio nal</b>	4. Maneja las emociones de manera saludable durante momentos de estrés.		
	5. Aplica estrategias de auto regulación en diferentes momentos de la clase.		
	6. Maneja emociones como el enojo y la frustración de manera saludable.		
	7. Fomenta y aplica prácticas de autocuidado para su persona y las personas estudiantes.		
<b>Aut ono mía em ocio nal</b>	8. Demuestra la toma de decisiones alineadas a sus valores personales y profesionales. Es decir, demuestra sus valores a través de las interacciones de la clase		
	9. Muestra confianza en su manejo emocional dentro del aula.		
	10. Se hace responsable y cargo de sus emociones durante el momento de clase.		

	<b>Indicador de observación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Comentario</b>
<b>Co mp ete nci a soci al</b>	11.Practica la comunicación receptiva dentro de la clase		
	12.Muestra respeto ante sus estudiantes y colegas		
	13. Demuestra habilidades en la prevención y resolución de conflictos		
	14.Facilita la cooperación entre el estudiantado durante el tiempo de clase.		
<b>Co mp ete nci as par a la vid a y el bie nest ar</b>	15.Promueve la reflexión sobre el bienestar emocional de la clase. (Se generan momentos grupales para hablar sobre cómo mejorar el ambiente de la clase.)		
	16.Fortalece el bienestar integral mediante un equilibrio entre el bienestar emocional y el rendimiento académico. (Se ajustan las cargas académicas si nota señales de estrés en los niños. Se incorporan pausas activas, juegos o dinámicas de relajación entre actividades exigentes.)		
	17.Aplica técnicas que promuevan el bienestar dentro del aula. (Se aplican técnicas de respiración consciente, mindfulness o relajación guiada.)		
	18.Promueve hábitos emocionales saludables entre los estudiantes. (Se enseña a reconocer y nombrar emociones propias y ajenas, refuerza la empatía)		

<b>Contexto</b>	<b>Comentario</b>
Personas estudiantes	
Espacio del aula	

### *Apéndice C*

#### **Instrumento para la entrevista a docentes sobre competencias interpersonales**

En primer lugar, agradecer a las personas participantes de esta investigación ya que, sin su valioso aporte y honestidad, esta exploración no sería posible.

Seguidamente se presenta información que clarifica lo que se estará realizando, este instrumento es un medio por el cual se analizará las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de las personas docentes, direccionándose a abordar las categorías de competencias emocionales interpersonales e intrapersonales.

Esta primera parte de la entrevista se inicia con las preguntas sobre competencias interpersonales, en la segunda parte de este instrumento corresponde a las competencias intrapersonales y, por último, el tercer parte abarca las preguntas sobre trayectorias vocacionales. Se estima que la duración de cada apartado de la entrevista varía entre los 45 a 60 minutos, dependiendo de la fluidez de la entrevista

Para su confianza, lo obtenido por medio de esta herramienta se mantendrá en el anonimato, así como se indicó en el consentimiento informado que se le proporcionó. Aclarando esto, durante el proceso se hará uso de una grabadora, la cual facilitará el transcribir lo obtenido, recalcando que esto no será publicado ni se hará uso indebido de los datos.

Los resultados obtenidos estarán a su disposición por medio de un correo electrónico que le hará llegar apenas se encuentren en disponibilidad. Para ponerse en contacto con nosotras se puede contactar al siguiente correo electrónico; [valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr](mailto:valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr), [valery.aguilar@est.una.ac.cr](mailto:valery.aguilar@est.una.ac.cr), [veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr](mailto:veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr), [maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr](mailto:maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr) .

*Retomamos el agradecimiento de su colaboración para esta exploración.*

#### **Sección I: Información Personal**

1. ¿Cuál es su nombre y edad?
2. ¿Cuál es su área de especialización o las materias que enseña?

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?

4. ¿Qué nivel educativo tiene a cargo en este momento?

## Sección II: Competencias Emocionales Interpersonales

Tema a Explorar	Unidad Temática	Preguntas
<p><b>Competencias Emocionales Interpersonales</b></p> <p>Definición: Martínez (2013) lo define como “la habilidad para integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales” (p. 75).</p>	<p><b>Competencia Social</b></p> <p>Definición: Bisquerra y Pérez (2007) la definen como la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (p. 72)</p> <hr/> <p><b>Competencia para la vida y el bienestar</b></p> <p>Definición: Bisquerra y Escoda (2007) las definen como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables</p>	<p>5. ¿Como se caracteriza la comunicación con las colegas y el grupo de estudiantes?</p> <p>6. ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo en la escuela?</p> <p>7. ¿Cómo gestiona los desacuerdos o malentendidos que pueden surgir en el trabajo?</p> <p>8. ¿Qué suele hacer cuando nota que algún colega o estudiante está pasando por un momento difícil?</p> <p>9. ¿Podría contarme sobre un momento en el que haya sentido una buena conexión o cercanía con algún colega o estudiante?</p> <hr/> <p>10. ¿Podría describir una situación en la que sintió que logró manejar bien un reto importante en su vida?</p> <p>11. ¿Cómo organiza sus prioridades o las cosas que quiere lograr, tanto en su vida personal como profesional?</p>

<p>para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando.” (p.73).</p>	<p>12. ¿Cuáles son sus metas profesionales?</p> <p>13. En su día a día, ¿cómo maneja las distintas responsabilidades del trabajo y de su vida personal? ¿Hay algo que le haya ayudado a sentirte más equilibrada?</p> <p>14. ¿Qué suele hacer cuando está pasando por un momento muy difícil?</p>
---	---

## *Apéndice D Instrumento para la entrevista a docentes sobre trayectorias vocacionales*

En primer lugar, agradecer a las personas participantes de esta investigación ya que, sin su valioso aporte y honestidad, esta exploración no sería posible.

Seguidamente se presenta información que clarifica lo que se estará realizando, este instrumento es un medio por el cual se analizará las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de las personas docentes, direccionándose a abordar las categorías de competencias emocionales interpersonales e intrapersonales.

Esta primera parte de la entrevista se inicia con las preguntas sobre competencias interpersonales, en la segunda parte de este instrumento corresponde a las competencias intrapersonales y, por último, la tercera parte abarca las preguntas sobre trayectorias vocacionales. Se estima que la duración de cada apartado de la entrevista varía entre los 45 a 60 minutos, dependiendo de la fluidez de la entrevista.

Para su confianza, lo obtenido por medio de esta herramienta se mantendrá en el anonimato, así como se indicó en el consentimiento informado que se le proporcionó. Aclarando esto, durante el proceso se hará uso de una grabadora, la cual facilitará el transcribir lo obtenido, recalcando que esto no será publicado ni se hará uso indebido de los datos.

Los resultados obtenidos estarán a su disposición por medio de un correo electrónico que le hará llegar apenas se encuentren en disponibilidad. Para ponerse en contacto con nosotras se puede contactar al siguiente correo electrónico; [valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr](mailto:valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr), [valery.aguilar@est.una.ac.cr](mailto:valery.aguilar@est.una.ac.cr), [veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr](mailto:veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr), [maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr](mailto:maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr).

***Retomamos el agradecimiento de su colaboración para esta exploración.***

A continuación, se continuarán con las preguntas referentes a las trayectorias vocacionales.

### **Sección IV: Trayectorias Vocacionales**

Temas a Explorar	Unidad Temática	Preguntas
<p style="text-align: center;"><b>Trayectorias Vocacionales</b></p> <p>Definición: Sepúlveda, Turra y Zavala (2017) se refieren a este tipo de trayectoria como “el recorrido que realiza un individuo para construir su vocación y alcanzar su realización personal. (p. 19)”</p>	<p><b>Determinantes Personales</b></p> <p>Definición: Consisten en aquellas características individuales de cada persona, desde el inicio de su vida hasta su presente, y las habilidades que ha aprendido durante el proceso. Estos factores se basan en características como el sexo, la edad y determinantes psicológicas (aptitudes, destrezas, intereses, personalidad) También se consideran elementos relacionados con el desarrollo y la madurez vocacional, la motivación y las expectativas (Cepero, 2009).</p>	<p>12. ¿Cuándo estaba considerando qué carrera elegir, ¿Qué aspectos o factores eran los más importantes para usted en ese momento?</p> <p>13. ¿Cómo ha sido su descubrimiento de habilidades o talentos a lo largo de tu vida, y de qué manera cree que esos descubrimientos la han llevado a considerar la docencia?</p> <p>14. ¿Qué le motivo a considerar esa carrera como la adecuada para usted?</p>
	<p><b>Determinantes Contextuales</b></p> <p>Definición: Son los elementos del entorno que influyen en el desarrollo y la</p>	<p>15. ¿Qué oportunidades de desarrollo o capacitación ha encontrado en su vida profesional?</p>

<p>trayectoria vocacional de las personas. Estos incluyen aspectos como el sistema educativo, que abarca los niveles de formación y el desarrollo profesional, así como los estereotipos relacionados con las profesiones. Además, los factores socioeconómicos, como el estatus sociofamiliar y económico (Cepero, 2009).</p>	<p>16. ¿Cómo describiría el rol que tuvo su entorno familiar o su comunidad acerca de las decisiones sobre su futuro profesional?</p> <p>17. ¿Cómo describiría las condiciones de su entorno familiar a lo largo de tu vida? ¿Hubo aspectos específicos, como la situación económica o el apoyo familiar, que hayan marcado su experiencia?</p> <p>18. ¿Qué ideas o creencias sobre la docencia ha escuchado a lo largo de tu vida? ¿Considera que esas “ideas” han podido moldear su percepción sobre la profesión?</p>
--	--

*Apéndice E***Instrumentos para el Análisis Documental -Autobiografía**

En primer, agradecer a las personas participantes de esta investigación ya que, sin su valioso aporte y honestidad, esta exploración no sería posible. Seguidamente se presenta información que clarifica lo que se estará realizando, este instrumento es un medio por el cual se analizara las trayectorias vocacionales de las personas docentes, direccionándose a abordar las categorías de los determinantes personales y los factores contextuales, los cuales serán definidos por cada sección del instrumento.

Tendrá a disposición una caja especialmente hecha para usted con el siguiente material para que pueda crear y buscar un espacio cómodo en el que pueda realizar la introspección, contara una lista de 12 preguntas generadoras más una libreta, variedad de lapiceros, calcomanías, una vela, se le añadirá un código QR enlazado a una *playlist* con música de tipo ambiental y demás elementos para fomentar un espacio de confort.

Dentro de estos materiales se encuentra una lista de preguntas generadoras sobre los determinantes personales, seguido los factores contextuales. La duración de este instrumento dependerá de la gestión de su tiempo, le recomendamos realizarlo con calma y tranquilidad. Sin embargo, de manera semanal estaremos sondeando por cual pregunta se encuentran y tendremos un espacio de compartir entre las personas participantes de esta investigación para acompañar y escuchar las narraciones de las personas participantes.

Para su confianza, lo obtenido por medio de esta herramienta se mantendrá en el anonimato, así como se indicó en el consentimiento informado que se le proporcionó.

Los resultados obtenidos estarán a su disposición por medio de un correo electrónico que le hará llegar apenas se encuentren en disponibilidad. Para ponerse en contacto con nosotras se puede contactar a cualquiera de los siguiente correos electrónicos; [valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr](mailto:valeria.dileoni.uamna@est.una.ac.cr), [valery.aguilar@est.una.ac.cr](mailto:valery.aguilar@est.una.ac.cr), [veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr](mailto:veronica.almanza.villalobos@est.una.ac.cr), [maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr](mailto:maria.soto.sanchez@est.una.ac.cr) .

***Retomando al agradecimiento de su colaboración para esta exploración.***

**Sección 1. Determinantes personales;** consisten en aquellas características individuales de cada persona, desde el inicio de su vida hasta su presente, es decir, todas aquellas experiencias que ha adquirido con el paso de los años y las habilidades que ha aprendido durante el proceso. Estos determinantes incluyen factores físicos, psicológicos y pedagógicos.

1. Retomando la infancia ¿Qué experiencias siente que marcaron y agregaron a su desarrollo y elección vocacional?
2. A lo largo de este desarrollo ¿Qué habilidades cree que adquirió a lo largo de los años que han influenciado en su trayectoria vocacional?
3. Ahora, ¿Crees que el hecho de ser mujer influyo en la toma de decisión vocacional? Considerando los estereotipos si estos han limitado o favorecido la elección vocacional
4. Por otro lado, ¿Qué habilidades natas o aptitudes siente que ha desarrollado a lo largo de su vida que ha influenciado en su vocación?
5. Además ¿Que otras habilidades ha adquirido a través de la práctica en su profesión y cómo éstas han moldeado su desempeño profesional?
6. Cuando se encontraba en su etapa escoger profesión ¿Cuáles fueron esos intereses y preferencias al inicio de su trayectoria vocacional? ¿Han cambiado con el tiempo?
7. Retomando todo este camino ¿Cómo describiría su propio proceso de desarrollo vocacional sintiendo así si ha sido continuo, progresivo o ha tenido alguna etapa de cambio?

8. Finalmente ¿Qué le motiva a seguir avanzando en su vocación, ¿cuál es ese objetivo o área específica que le impulse a mejorar?

**Sección 2. Factores contextuales;** son los elementos del entorno que influyen en el desarrollo y la trayectoria vocacional de las personas. Dentro de estos factores influyen aspectos como las instituciones educativas y los factores socioeconómicos.

1. En relación a la educación ¿De qué manera cree que los niveles de educación que alcanzó han influenciado en sus oportunidades profesionales?
2. Desde la actualización constante ¿Qué importancia le ha dado a la formación continua en su profesión?
3. Considerando a la familia como un grupo de apoyo ¿Cómo cree que las expectativas de su familia y conocidos ha influenciado en su trayectoria vocacional?
4. Como redes de apoyo ¿Ha recibido apoyo emocional y motivacional de parte de los diferentes grupos sociales a los que pertenece, ya sea familia, amigos conocidos, en la toma de decisiones de su carrera?

*Apéndice F*  
**Material de autobiografía**



*Apéndice G***Reunión con personal administrativo**

**Erika Quiñones**  
Administradora  
True North  
Escazú, San José

**Valery Aguilar**  
**Verónica Almanza**  
**María José Soto**  
**Valeria Di Leoni**

12 de septiembre, 2024

Estimada Erika:

Me dirijo a usted para solicitar la aprobación de una temática de investigación que considero de gran relevancia y potencial para nuestra comunidad educativa en el Colegio True North.

El tema propuesto para la investigación es: **“Competencias emocionales en las trayectorias vocacionales en docentes”**. La temática de la tesis se centra en “Análisis de competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo docente”, y consideramos que el enfoque y las experiencias educativas desarrolladas en True North son altamente pertinentes para la investigación. Dado el prestigio y el compromiso de la institución con la educación e innovación estamos convencidas de que este sería el entorno ideal para desarrollar el trabajo de tesis.

Estamos convencidas de que esta investigación no solo contribuirá al conocimiento en educación, sino que también proporcionará valiosos beneficios a nuestra institución y a la comunidad en general. La temática propuesta se alinea con los valores y objetivos educativos de nuestro colegio, y estamos de que generará un impacto positivo en los estudiantes y el personal.

Agradezco de antemano su tiempo y consideración para la aprobación de esta propuesta. Quedo a su disposición para cualquier consulta adicional o para proporcionar información más detallada sobre el proyecto.

Atentamente, Valery, Valeria, Verónica y María José.

Erika Quiñones G.

Nombre de encargada

Firma de encargada

*Apéndice H*

**Consentimientos informados**

**Consentimiento Informado**

**Título del Estudio:** Competencias Emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo docente.

**Investigadoras:** Valery Aguilar, Verónica Almanza, Valeria Di Leoni y María José Soto. Universidad Nacional.

**Descripción del Estudio:** Este estudio tiene como objetivo investigar las competencias emocionales en docentes y cómo se han obtenido éstas a lo largo de su trayectoria vocacional. Se busca comprender mejor las habilidades emocionales que poseen los docentes y explorar posibles áreas de mejora.

**Procedimiento:** Si decides participar en este estudio, te pediremos que completes una serie de cuestionarios y encuestas sobre tus habilidades y competencias emocionales. La participación también puede incluir entrevistas individuales, grupos focales, observaciones y registros, dependiendo de la fase del estudio. Las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente seguro y confidencial.

**Riesgos y Beneficios:** No se prevén riesgos físicos significativos asociados con esta investigación. Sin embargo, es posible que la participación en entrevistas o cuestionarios pueda provocar cierta incomodidad emocional al reflexionar sobre temas personales. La información que compartas podría contribuir al desarrollo de mejores prácticas en la formación y apoyo a los docentes, beneficiando a futuras generaciones de educadores.

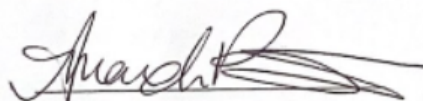
**Confidencialidad:** Toda la información que proporcionas será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de forma segura y solo serán accesibles para el equipo de investigación. Tu identidad será protegida mediante el uso de códigos y pseudónimos en lugar de tu nombre real en los informes y publicaciones resultantes del estudio.

**Voluntariedad:** Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho de retirarte en cualquier momento sin necesidad de justificación y sin que ello afecte tu relación con [Nombre de la Institución] o con el investigador.

**Consentimiento:** Al firmar este documento, confirmas que has leído y comprendido la información proporcionada, y consientes participar en el estudio descrito. Te damos la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier aspecto del estudio antes de tu participación.

**Firma del Participante:**

**Nombre del Participante:**



Amanda Bolton

**Fecha:**

12-Sept.-24

### Consentimiento Informado

**Título del Estudio:** Competencias Emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo docente.

**Investigadoras:** Valery Aguilar, Verónica Almanza, Valeria Di Leoni y María José Soto. Universidad Nacional.

**Descripción del Estudio:** Este estudio tiene como objetivo investigar las competencias emocionales en docentes y cómo se han obtenido éstas a lo largo de su trayectoria vocacional. Se busca comprender mejor las habilidades emocionales que poseen los docentes y explorar posibles áreas de mejora.

**Procedimiento:** Si decides participar en este estudio, te pediremos que completes una serie de cuestionarios y encuestas sobre tus habilidades y competencias emocionales. La participación también puede incluir entrevistas individuales, grupos focales, observaciones y registros, dependiendo de la fase del estudio. Las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente seguro y confidencial.

**Riesgos y Beneficios:** No se prevén riesgos físicos significativos asociados con esta investigación. Sin embargo, es posible que la participación en entrevistas o cuestionarios pueda provocar cierta incomodidad emocional al reflexionar sobre temas personales. La información que compartas podría contribuir al desarrollo de mejores prácticas en la formación y apoyo a los docentes, beneficiando a futuras generaciones de educadores.

**Confidencialidad:** Toda la información que proporcionas será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de forma segura y solo serán accesibles para el equipo de investigación. Tu identidad será protegida mediante el uso de códigos y pseudónimos en lugar de tu nombre real en los informes y publicaciones resultantes del estudio.

**Voluntariedad:** Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho de retirarte en cualquier momento sin necesidad de justificación y sin que ello afecte tu relación con [Nombre de la Institución] o con el investigador.

**Consentimiento:** Al firmar este documento, confirmas que has leído y comprendido la información proporcionada, y consientes participar en el estudio descrito. Te damos la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier aspecto del estudio antes de tu participación.

**Firma del Participante:**

**Nombre del Participante:**



Viviana Magaña Ch.

**Fecha:**

12-09-2024

### Consentimiento Informado

**Título del Estudio:** Competencias Emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo docente.

**Investigadoras:** Valery Aguilar, Verónica Almanza, Valeria Di Leoni y María José Soto. Universidad Nacional.

**Descripción del Estudio:** Este estudio tiene como objetivo investigar las competencias emocionales en docentes y cómo se han obtenido éstas a lo largo de su trayectoria vocacional. Se busca comprender mejor las habilidades emocionales que poseen los docentes y explorar posibles áreas de mejora.

**Procedimiento:** Si decides participar en este estudio, te pediremos que completes una serie de cuestionarios y encuestas sobre tus habilidades y competencias emocionales. La participación también puede incluir entrevistas individuales, grupos focales, observaciones y registros, dependiendo de la fase del estudio. Las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente seguro y confidencial.

**Riesgos y Beneficios:** No se prevén riesgos físicos significativos asociados con esta investigación. Sin embargo, es posible que la participación en entrevistas o cuestionarios pueda provocar cierta incomodidad emocional al reflexionar sobre temas personales. La información que compartas podría contribuir al desarrollo de mejores prácticas en la formación y apoyo a los docentes, beneficiando a futuras generaciones de educadores.

**Confidencialidad:** Toda la información que proporcionas será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de forma segura y solo serán accesibles para el equipo de investigación. Tu identidad será protegida mediante el uso de códigos y pseudónimos en lugar de tu nombre real en los informes y publicaciones resultantes del estudio.

**Voluntariedad:** Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho de retirarte en cualquier momento sin necesidad de justificación y sin que ello afecte tu relación con [Nombre de la Institución] o con el investigador.

**Consentimiento:** Al firmar este documento, confirmas que has leído y comprendido la información proporcionada, y consientes participar en el estudio descrito. Te damos la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier aspecto del estudio antes de tu participación.

**Firma del Participante:**

**Nombre del Participante:**



Carla Fernández C.

**Fecha:** 12 - 09 - 24

### Consentimiento Informado

**Título del Estudio:** Competencias Emocionales en las trayectorias vocacionales de un grupo docente.

**Investigadoras:** Valery Aguilar, Verónica Almanza, Valeria Di Leoni y María José Soto. Universidad Nacional.

**Descripción del Estudio:** Este estudio tiene como objetivo investigar las competencias emocionales en docentes y cómo se han obtenido éstas a lo largo de su trayectoria vocacional. Se busca comprender mejor las habilidades emocionales que poseen los docentes y explorar posibles áreas de mejora.

**Procedimiento:** Si decides participar en este estudio, te pediremos que completes una serie de cuestionarios y encuestas sobre tus habilidades y competencias emocionales. La participación también puede incluir entrevistas individuales, grupos focales, observaciones y registros, dependiendo de la fase del estudio. Las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente seguro y confidencial.

**Riesgos y Beneficios:** No se prevén riesgos físicos significativos asociados con esta investigación. Sin embargo, es posible que la participación en entrevistas o cuestionarios pueda provocar cierta incomodidad emocional al reflexionar sobre temas personales. La información que compartas podría contribuir al desarrollo de mejores prácticas en la formación y apoyo a los docentes, beneficiando a futuras generaciones de educadores.

**Confidencialidad:** Toda la información que proporcionas será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de forma segura y solo serán accesibles para el equipo de investigación. Tu identidad será protegida mediante el uso de códigos y pseudónimos en lugar de tu nombre real en los informes y publicaciones resultantes del estudio.

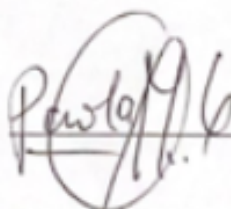
**Voluntariedad:** Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho de retirarte en cualquier momento sin necesidad de justificación y sin que ello afecte tu relación con [Nombre de la Institución] o con el investigador.

**Consentimiento:** Al firmar este documento, confirmas que has leído y comprendido la información proporcionada, y consientes participar en el estudio descrito. Te damos la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier aspecto del estudio antes de tu participación.

**Firma del Participante:**

**Nombre del Participante:**

Paola Masís



**Fecha:** 12/9/2024



*Apéndice I***Recurso didáctico**

# EMOTIONAL TOOLKIT

*PARA EL BIENESTAR, LA PRÁCTICA EMOCIONAL Y LA  
TRAYECTORIA VOCACIONAL*

Valery Aguilar  
Verónica Almanza

Valeria Di Leoni  
María José Soto

# INTRODUCCIÓN

## En que consiste

---

El *Emotional Toolkit* es un recurso práctico diseñado para acompañar a las personas docentes en el fortalecimiento de sus competencias emocionales dentro del contexto educativo. Surge como respuesta a las necesidades identificadas en el estudio sobre las trayectorias vocacionales y el desarrollo emocional de cinco docentes, donde se evidenció la importancia de contar con herramientas accesibles y aplicables para atender los retos emocionales que surgen en la labor diaria.

Este *toolkit* reúne estrategias breves de regulación emocional, pautas de comunicación asertiva, ejercicios de bienestar y actividades de reflexión vocacional, incluidos en la caja de herramientas presente, todas estas estrategias están orientadas a promover un equilibrio entre el quehacer profesional y el bienestar personal.



---

**ESTE PROYECTO FORMA PARTE DE  
LA LICENCIATURA EN ORIENTACIÓN**



# INTRODUCCIÓN

## Justificación

---

El *Emotional Toolkit* fue seleccionado porque responde directamente a los hallazgos identificados en la investigación, Análisis de las competencias emocionales en las trayectorias vocacionales de cinco docentes en el colegio True North.

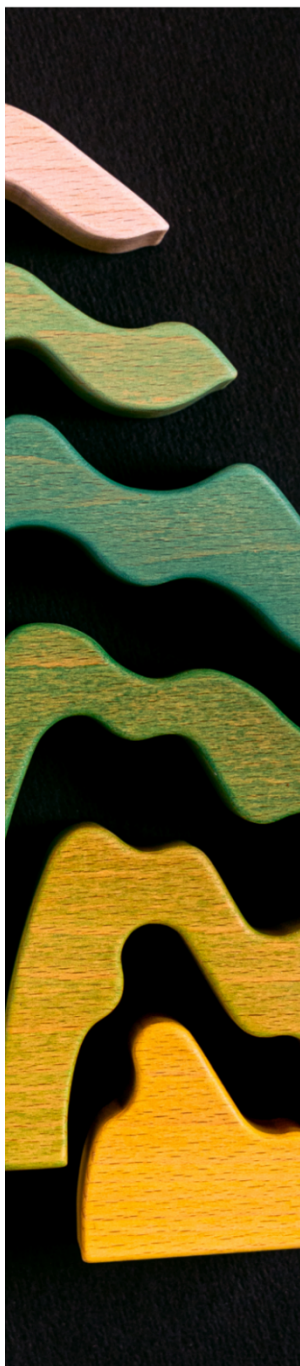
A partir del análisis de las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales, así como de las trayectorias vocacionales de las personas docentes, se determinó que, si bien existe una sólida presencia de conciencia emocional, empatía, escucha activa y comunicación asertiva, también emergieron necesidades específicas que requieren atención inmediata y práctica, especialmente relacionadas con la regulación emocional, el manejo del estrés, y la generación de espacios de reflexión personal y bienestar profesional.

El objetivo del presente recurso es; Fortalecer el bienestar emocional docente mediante la implementación de micro-prácticas de autocuidado, regulación emocional y pausas activas integradas en el *toolkit*.



# INDICE

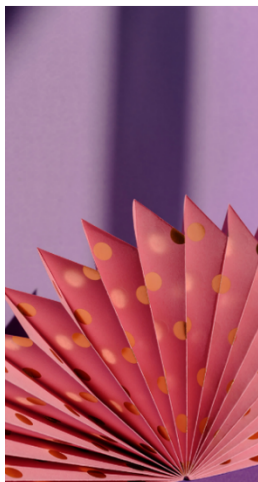
---



- 01** **ToolKit**  
*Uso del ToolKit*
- 02** **ToolKit**  
*Elementos del ToolKit*
- 03** **ToolKit**  
*Elementos del ToolKit*
- 04** **Teoría**  
*Bases fundamentales*
- 05** **Competencias**  
*Introducción*
- 06** **Competencias**  
*Intrapersonales*
- 07** **Competencias**  
*Interpersonales*
- 08** **Trayectorias**  
*vocacionales*
- 09** **Construcción de la**  
*carrera*
- 10** **Conclusión**  
*del recurso*
- 11** **Autoevaluación**  
*vision board*
- 12** **Reflexión final**  
*Cierre*
- 13** **Referencias**

# USO DEL *TOOL* *KIT*

---



El recurso ha sido diseñado para utilizarse de manera flexible y práctica, según las necesidades emocionales y laborales de cada docente. No requiere un orden específico ni un tiempo fijo de aplicación; por el contrario, cada herramienta puede emplearse de forma independiente o combinada, en los momentos en que resulte más útil.

## Te recomendamos:



Primeramente, te invitamos a leer esta guía, la cual ha sido desarrollada a partir de bases teóricas sólidas (Bisquerra, 2003., Goleman, 1998. y Savickas 2012) y de los hallazgos obtenidos en la investigación. Esto te permitirá comprender por qué hemos seleccionado y diseñado cada una de las actividades que conforman este *Emotional Toolkit*, así como la intención formativa y emocional que indica su uso.

Seguidamente, dedica unos minutos a familiarizarte con las tarjetas de regulación, las pausas activas y las actividades vocacionales. Esto te permitirá identificar cuáles herramientas pueden acompañarte según los desafíos del día o de la semana.



Por último, adapta las herramientas a tu estilo y ritmo. El *toolkit* está pensado para ser personalizado. Si una estrategia funciona especialmente bien para ti, úsala con mayor frecuencia; si alguna no se ajusta a tu estilo, puedes hacerle algunos cambios que te ayuden a alcanzar el objetivo de cada actividad.

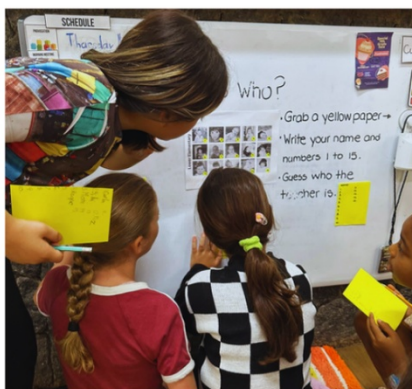
---

# ELEMENTOS DEL *TOOL KIT*

Esta herramienta está conformado por un conjunto de prácticas diseñadas para fortalecer las competencias emocionales de las personas docentes y acompañarlas en su bienestar cotidiano. Cada elemento cumple una función específica y puede utilizarse de forma independiente o integrada, según las necesidades del momento. Las actividades son las siguientes:

## 1. Menú de bienestar

Herramienta práctica que te invita a identificar, seleccionar y organizar pequeñas acciones de autocuidado que podés realizar durante tu jornada laboral. Objetivo: Facilitar que cada persona docente integre pequeñas pausas conscientes en su rutina diaria, favoreciendo la regulación emocional, la claridad mental y una sensación continua de bienestar.



## 2. Mini-Guía de Comunicación

Documento corto con pautas, ejemplos y frases modelo que facilitan una comunicación más clara, respetuosa y empática con estudiantes, colegas y familias. Objetivo: Desarrollar habilidades de comunicación efectiva favoreciendo relaciones, resolución de conflictos y un clima escolar saludable.

# ELEMENTOS DEL *TOOL KIT*



### 3. Micro-prácticas de Bienestar

Espacios de 2–5 minutos diseñados para aplicar durante la jornada laboral. **Objetivo:** Promover microespacios de autocuidado durante la jornada laboral para reducir el estrés, prevenir el desgaste físico y emocional, y favorecer un estado de bienestar.



### 4. Reflexión Vocacional

Juegos de cartas que invitan a la autoexploración, desde la trayectoria vocacional, el sentido de vocación, los aprendizajes emocionales y las redes de apoyo. **Objetivo:** Fortalecer el autoconocimiento y la construcción de la identidad profesional, permitiendo a la persona docente reconocer su trayectoria.

---

# 01 ¿Cuales son sus bases teóricas?

---

La siguiente herramienta se fundamenta en los aportes teóricos del modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2003, 2007), el cual plantea que el desarrollo emocional, el cual se construye a través del autoconocimiento, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar. Desde esta perspectiva, las herramientas incorporadas en este recurso buscan fortalecer especialmente la conciencia emocional y la regulación emocional, identificadas en el estudio como competencias esenciales para el bienestar docente.

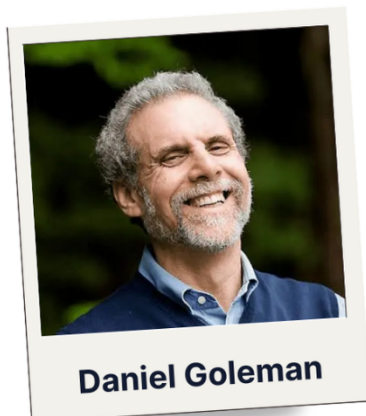


Por otro lado, la dimensión reflexiva del *toolkit* se sustenta en la teoría de la construcción de la carrera de Savickas (2005), la cual concibe la trayectoria vocacional como un proceso narrativo, no lineal y profundamente influenciado por experiencias emocionales, redes de apoyo y eventos significativos. Las actividades vocacionales del recurso permiten a las docentes reconocer estos elementos y fortalecer su sentido de propósito profesional.

---

# 02 Competencias emocionales

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales son el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 8). Estas competencias desempeñan un papel fundamental en las personas docentes, ya que forman parte tanto de su desarrollo profesional como de su bienestar y desempeño en el aula.



Cabe mencionar que Rafael Bisquerra toma inspiración de los aportes de Daniel Goleman (1998) con respecto a la inteligencia y las competencias emocionales divididas en dos dimensiones.

Primeramente, se encuentran, las intrapersonales compuestas por los conceptos de; conciencia emocional, regulación y autonomía emocionales. Por otro lado, se encuentran las interpersonales las cuales incluye; competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

## 2.1 Intrapersonales

Estas competencias se desarrollan a partir de la **introspección y reflexión** de las emociones propias. En el ámbito educativo dichas competencias son de gran utilidad, ya que permiten al colectivo docente tener **control** de sus emociones y manejar los **retos** dentro y fuera del aula de mejor manera. Las emociones son un factor determinante para el desarrollo profesional de una persona. Dentro de estas competencias, se encuentran las siguientes:

### Conciencia emocional

Es la capacidad de **comprender** nuestras emociones y las de otras personas, además de entender el **contexto** emocional en una situación específica. Desde la conciencia emocional se logra identificar las emociones, comprender el origen de estas, **analizar** su conducta antes de actuar, tomar decisiones de forma racional y comprender la **influencia** de sus emociones en la forma en que actúa y piensa.

### Regulación emocional

Esta competencia se basa en el **manejo** emociones mediante la comprensión de la relación entre emoción-pensamiento-conducta. Al entender esta conexión, la persona es capaz de manejar de mejor forma sus emociones porque **comprende** el impacto que estas tienen en todo lo que piensa y en su forma de **actuar**.

### Autonomía emocional

Se basa en la **responsabilidad** por las emociones, es decir, consiste en aquella capacidad de una persona de hacerse responsable de sus propias emociones. Para lograr responsabilizarse de cada emoción, es necesario trabajar elementos como la **autogestión** personal, la autoestima y una actitud positiva.

---

## 2.2 Interpersonales

Las **competencias interpersonales** son esas habilidades que nos permiten relacionarnos con los demás de manera auténtica, empática y saludable. Son las que nos ayudan a comunicarnos con claridad, a escuchar de verdad y a comprender lo que la otra persona necesita o siente.

En la labor docente, estas competencias son la base de los vínculos humanos. Enseñar no se trata solo de explicar bien los contenidos, sino de crear puentes emocionales con las demás personas. Cuando logramos conectar desde el respeto, la escucha y la comprensión, el aprendizaje se vuelve más humano, más amable y más significativo.

Contar con estas habilidades nos permite acompañar a quienes lo necesitan, fortalecer la convivencia en los espacios educativos y manejar conflictos de manera efectiva. Estas son herramientas para construir bienestar se dividen en dos:

**La competencia social:** Tiene que ver con cómo nos vinculamos y convivimos con las demás personas. Incluye el respeto, la comunicación clara, la cooperación y la asertividad.

Ser socialmente competente significa saber expresar lo que sentimos y pensamos con respeto, y al mismo tiempo reconocer las emociones y necesidades del otro.

**Competencia para la vida y el bienestar:** Es la capacidad de afrontar la vida con equilibrio, responsabilidad y esperanza.

Implica habilidades como:

- Tomar decisiones desde la reflexión y los valores.
- Cuidar de sí mismo y pedir ayuda cuando es necesario.
- Reconocer las redes de apoyo que nos rodean.

Cuando las personas docentes se sienten bien consigo mismas, enseñan desde un lugar más humano, cálido y auténtico.

# 03 Trayectorias Vocacionales

El concepto de trayectoria vocacional ha sido abordado por diversas autorías, quienes coinciden en comprenderla como un **recorrido** dentro de la historia de vida de la persona, estrechamente vinculado con sus **experiencias**, aprendizajes y decisiones significativas. Durante esta trayectoria se destacan los **determinantes que influyen** en la misma, estos son los individuales y contextuales.

## Individuales

- Factores físicos y biológicos;** Sexo, la pertenencia a grupos minoritarios y la edad.
- Factores psicológicos;** aptitudes y destrezas, intereses y preferencias, cognición, la motivación y expectativas.
- Factores pedagógicos;** Factores relacionados con la experiencia educativa.

## Contextuales

- Factores institucionales;** Sistema educativo y niveles de formación, desarrollo profesional docente, estereotipos profesionales.
- Factores Socioeconómicos;** Estatus sociofamiliar y su impacto en la vocación, estatus económico y acceso a oportunidades.

- Conocer estos determinantes nos ayuda a **comprender** la complejidad del desarrollo vocacional y reconocer que cada trayectoria se construye a partir del encuentro entre la historia personal y el contexto social.
  - Desde una **mirada integral**, este conocimiento favorece la equidad, el **autoconocimiento** y la toma de decisiones conscientes, aspectos esenciales para fortalecer las competencias socioemocionales y orientar la vida con sentido.
  - Reconocer que **las historias de vida no son lineales**, sino que están compuestas por **ramificaciones** que complementaron el aprendizaje y crecimiento personal.
-

# 04 Construcción de la carrera



**Mark Savickas**

Para introducir la teoría de Construcción de la Carrera –conocida en inglés como *Life Design-*, es propuesta por Mark L. Savickas. El modelo de Construcción de la Carrera es un enfoque holístico e integral de la disciplina de Orientación, ya que requiere del análisis e introspección de diferentes contextos y experiencias.

El autor visualiza a las personas orientadas desde un papel activo en la creación de la propia narrativa en donde las trayectorias no se ven como líneas rectas o predeterminadas, sino como caminos que se construyen y reconstruyen continuamente en respuesta a los cambios personales y contextuales. El paradigma de diseño de vida considera que en el mundo actual, debido a las estructuras sociales postmodernas la vida es menos predecible y estable por lo que es complejo que las personas puedan planificar toda su vida sin embargo, propone que las personas orientadas pueden enfocarse en diseñar y comprometerse con trayectorias de vida (Savickas, 2012).

Finalmente las trayectorias profesionales de las personas se “construyen cuando ellas hacen elecciones que expresan su concepto de sí y este autoconcepto se forma y modifica a través de experiencias específicas en diversos contextos. Este enfoque, considera estas experiencias como recursos significativos para la planificación del futuro” (Savickas, et al. 2009 p. 4).

---

# 05 Conclusión

El recurso desarrollado evidencia que las trayectorias vocacionales de las personas docentes, comprendidas desde la teoría de Savickas, se construyen a través de narrativas que integran experiencias, significados y procesos emocionales profundos. De acuerdo con Savickas (2012), las personas participan como autoras de su propia historia profesional, integrando sus vivencias y contextos para conformar una identidad y una trayectoria vocacional coherente con sus valores y aspiraciones.

Este recurso aporta una mirada integral al desarrollo profesional docente al demostrar que la carrera no se limita a una elección laboral, sino que constituye un proceso vital que se moldea a partir de experiencias significativas y del diálogo interno que cada docente sostiene consigo mismo. Desde este enfoque, se reafirma la importancia de reconocer que la identidad docente es dinámica y se fortalece mediante competencias que permiten afrontar desafíos, adaptarse al contexto y encontrar congruencia entre la vida personal y la profesional.



# AUTOEVALUACIÓN

---

Para finalizar este proceso, te invitamos a crear tu propio Vision Board, un collage visual que represente tus metas emocionales, tu bienestar, tus sueños docentes y aquello que deseas fortalecer en tu trayectoria profesional. También puedes incluir habilidades, sueños y logros de los que te sentís orgullosa u orgulloso, porque este espacio no se trata solo de mirar 'lo que falta', sino de reconocer con intención todo lo que ya has construido y el camino que has avanzado.

Este *vision board* puede construirse con fotografías, recortes, dibujos, palabras clave, colores, frases o símbolos que conecten contigo. No existe una forma correcta: se trata de plasmar tu identidad docente, tus deseos y el camino que visualizás para vos misma a nivel emocional y vocacional.

Este ejercicio permite transformar la reflexión en acción, proyectando lo que querés cultivar en tu práctica educativa y en tu vida personal. Podés elaborarlo en formato físico o digital, según tu preferencia.



# GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN

---

- 1 Reflexiona** sobre tu propósito docente  
¿Qué deseo mantener en mi práctica?  
¿Qué quiero fortalecer emocionalmente?  
¿Qué valor personal quiero que guíe mis decisiones?
- 2 Elegi** palabras clave  
Ejemplos: equilibrio, serenidad, vocación, empatía, claridad, propósito, autocuidado, resiliencia, gratitud.
- 3 Selecciona** imágenes o dibujos que representen tus metas  
Pueden ser:  
fotos inspiradoras, ilustraciones, símbolos, colores que te transmitan calma o energía positiva.
- 4 Incorpora** tus herramientas favoritas del *toolkit*. Esto reafirma lo aprendido:  
una tarjeta de regulación, una frase asertiva, alguna práctica de autocuidado.
- 5 Diseña** tu vision board  
Puedes hacerlo en:  
una hoja tamaño carta, una cartulina, tu diario personal, o como collage.
- 6 Escribe** un breve mensaje de intención  
Ejemplos:  
“Me comprometo conmigo misma a ser más compasiva.”  
“Deseo equilibrar mi energía emocional.”  
“Quiero fortalecer mi propósito docente desde el bienestar.”

# REFLEXIÓN FINAL

---

Nos gustaría primero agradecerle por la apertura, el tiempo y compartir con nosotras experiencias tan significativas que nos permitieron crecer como profesionales en Orientación.

Al finalizar esta guía, queremos destacar la importancia que tiene el proceso que estás llevando de autoconocimiento, introspección y crecimiento. Una mayor comprensión de nosotros mismos beneficia el desarrollo integral desde la comprensión y control emocional, la toma de decisiones racionales y la adquisición de competencias emocionales.

Esperamos que este proceso de autoconocimiento y espacios de reflexión hayan sido de gran ayuda para el desarrollo integral de cada una como docente, y además, las invitamos a seguir fortaleciendo todas las competencias que nos demostraron tener tanto en su práctica profesional como en su vida personal.



# CIERRE

---

Este recurso fue elaborado por estudiantes finalizando la Licenciatura en Orientación. Nuestra intención al crearlo fue ofrecer un espacio para la reflexión, el crecimiento personal y el reconocimiento de las emociones y experiencias que nos acompañan en el camino de la vida.

Agradecemos profundamente el tiempo que dedicaste a recorrer estas páginas.

Este trabajo fue elaborado con herramientas de inteligencia artificial, que facilitaron el proceso creativo.

## **Con cariño;**

Valery **Aguilar** Quesada (Cód. Prof. CPO N.º 3193)


Verónica **Almanza** Villalobos (Cód. Prof. CPO N.º 3315)

Valeria **Di Leoni** Umaña (Cód. Prof. CPO N.º 3196)

María José **Soto** Sánchez (Cód. Prof. CPO N.º 3312)

Con apoyo de Inteligencia Artificial

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

 CC BY-NC 4.0

# REFERENCIAS

---

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. [https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra\\_R\\_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf](https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf)

Bisquerra, R. (2008) Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional. España. [https://google.co.cr/books/edition/Educaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_ciudadan%C3%ADa\\_y\\_convive/KNiyBjygT8IC?hl=es&gbpv=1&dq=competencias+emocionales&pg=PA12&printsec=frontcover](https://google.co.cr/books/edition/Educaci%C3%B3n_para_la_ciudadan%C3%ADa_y_convive/KNiyBjygT8IC?hl=es&gbpv=1&dq=competencias+emocionales&pg=PA12&printsec=frontcover)

Bisquerra, R. (2016). Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica. Madrid, España: Narcea Ediciones. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/45930?page=40>

Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019) Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. España: Horsori Editorial. <http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual. Nueva York: Bantam Books. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence <https://scispace.com/pdf/working-with-emotional-intelligence-ue8gk1ye02.pdf>

# REFERENCIAS

---

Savickas, M, (2012) Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors. *The Counseling Psychologist*, 20(10), 1-15.

Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. (s.f.). About Mark L. Savickas. [Sitio web]. <https://www.marksavickas.com/about/>

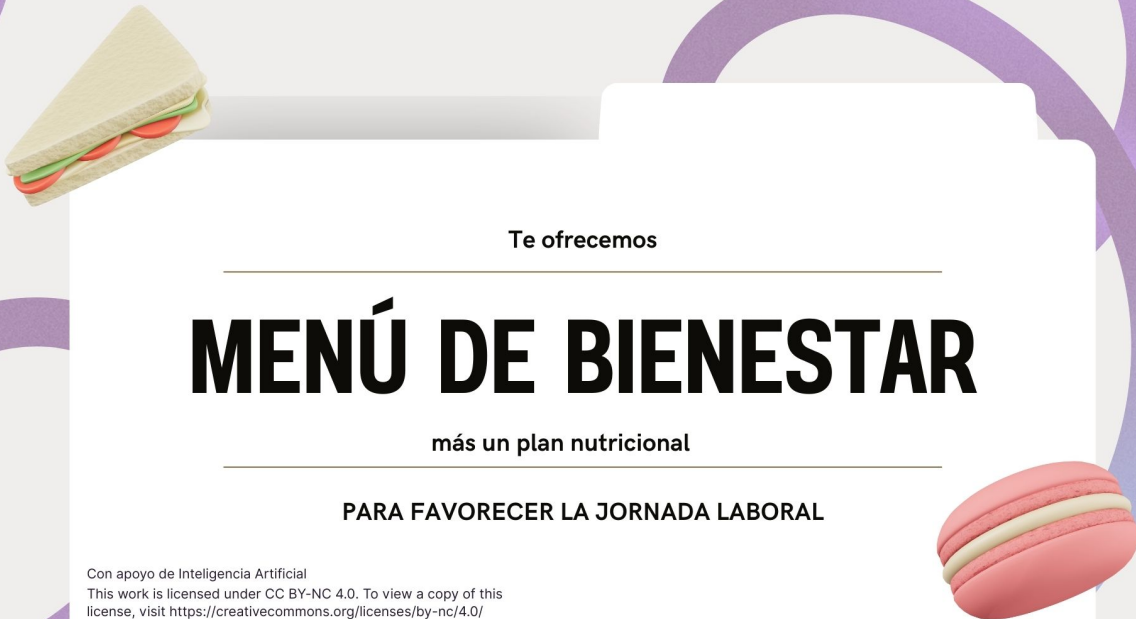
Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. <https://psycnet.apa.org/record/2004-21312-003>

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi S., Esbroeck, R. & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. [https://www.researchgate.net/publication/222013431\\_Life\\_designing\\_A\\_paradigm\\_for\\_career\\_construction\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/222013431_Life_designing_A_paradigm_for_career_construction_in_the_21st_century)

True North Education. (2022). Welcome to True North [Sitio web]. <https://truenorthcr.education/>

*Apéndice J*  
**Menú de Bienestar**




Te ofrecemos

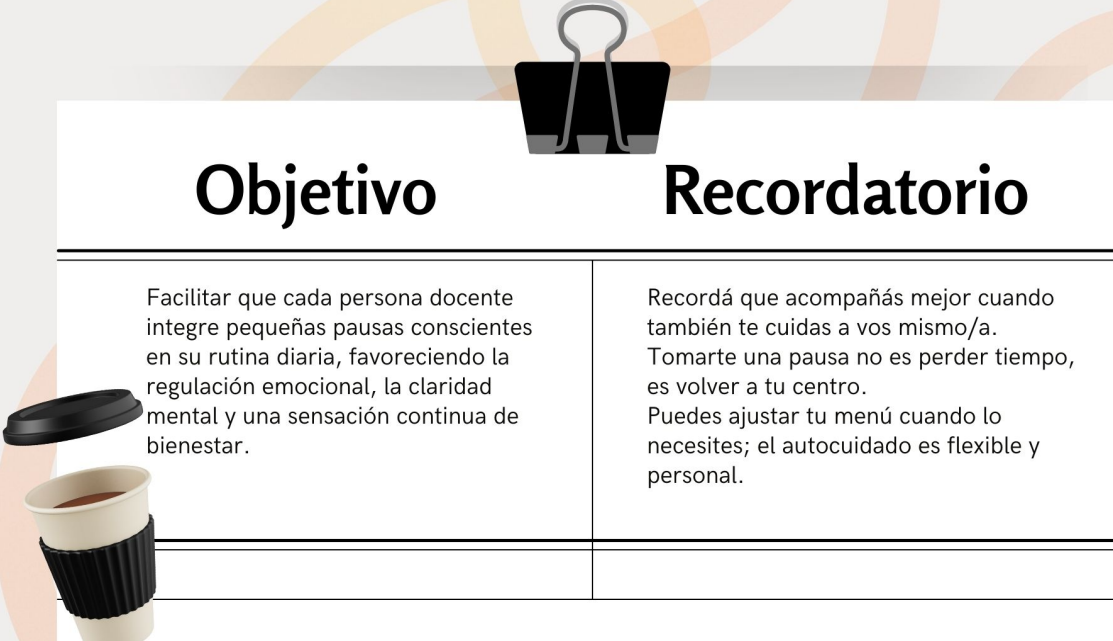
# MENÚ DE BIENESTAR

más un plan nutricional


**PARA FAVORECER LA JORNADA LABORAL**

Con apoyo de Inteligencia Artificial  
 This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

 CC BY-NC 4.0




Objetivo	Recordatorio
<p>Facilitar que cada persona docente integre pequeñas pausas conscientes en su rutina diaria, favoreciendo la regulación emocional, la claridad mental y una sensación continua de bienestar.</p>	<p>Recordá que acompañás mejor cuando también te cuidas a vos mismo/a. Tomarte una pausa no es perder tiempo, es volver a tu centro. Puedes ajustar tu menú cuando lo necesites; el autocuidado es flexible y personal.</p>




## Te ofrecemos

<h1>Platos del Día</h1>	<b>Entrada</b>	<b>Plato Fuerte</b>
	<p>Son pequeñas acciones que te hacen sentir bien y que podés integrar fácilmente en tu día en solo 5 a 10 minutos.</p>	<p>Consiste en actividades que se desarrollan durante 45 minutos o más y que contribuyen directamente a tu bienestar integral.</p>
	<b>Complementos</b>	<b>Postre</b>
	<p>Son acciones simples que podés incorporar al mismo tiempo que disfrutás de tu "platillo principal" sin requerir mucha preparación.</p>	<p>Son acciones que podemos disfrutar de manera consciente y en cantidades adecuadas, manteniendo equilibrio en nuestro bienestar.</p>




## ENTRADAS



<p><b>Cuándo sirve:</b> Cuando necesitas un respiro rápido en medio o antes de la jornada, antes de una clase exigente, después de una situación retadora o cuando sentís que la tensión empieza a acumularse.</p>	<p><b>Para qué es útil:</b> Para recuperar claridad mental, bajar el nivel de estrés en pocos minutos, reconectar con tu cuerpo y darte una pausa sin interrumpir tus responsabilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir el desgaste emocional.</li> <li>• Estar más presente y</li> <li>• Para conectar y regular sus emociones.</li> </ul>	<p><b>Ejemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer una respiración consciente.</li> <li>-Escuchar tu canción favorita.</li> <li>-Abrazar a una persona que quieras.</li> <li>-Salir a tomar el aire fresco.</li> <li>-Estiramientos rápidos del cuello y hombros.</li> <li>-Una frase de autoafirmación.</li> <li>-Beber agua con plena atención durante 30 segundos.</li> </ul>
--	--	---

**Pequeñas acciones que te hacen sentir bien, toma de 5 a 10 minutos.**



## PLATO FUERTE



### Cuándo sirve:

Cuando querés dedicarte un espacio más amplio: después de la jornada, en un momento de planificación personal, el fin de semana o cuando sentís que necesitás reconectar a un nivel más profundo con vos.



### Para qué es útil:

Para realizar actividades que fortalecen tu bienestar integral: procesar emociones, reflexionar, organizarte, cultivar hábitos y trabajar en tu salud mental de forma sostenida.

### Ejemplos:

- Hacer una caminata de 45 minutos o más.
- Practicar yoga, ejercicio o una clase de movimiento.
- Escribir en un diario emocional.
- Escuchar un podcast sobre bienestar.
- Planificar tu semana con intención y autocuidado.

**Actividades que se desarrollan durante 45 minutos**

## Complementos

**No requieren tiempo adicional, porque se integran mientras realizás otra tarea.**

### Cuándo sirve:

Cuando estás haciendo otra actividad (tu "platillo principal") y querés sumar pequeños gestos de bienestar sin ocupar tiempo adicional.



### Para qué es útil:

Para recordarte que el autocuidado también ocurre en los detalles: ajustes pequeños que elevan tu bienestar mientras seguís con tu rutina.

### Ejemplos:

- Agradecer a tu cuerpo por lo que puede hacer
- Elegir música que te guste para regular tu estado de ánimo.
- Tener una esencia aromática que te genere calma.
- Hacer un "escáner corporal" para notar cómo se siente tu cuerpo en ese momento.
- Practicar presencia al comer, prestando atención a los detalles.
- Decirte palabras amables, cultivando un diálogo interno positivo y respetuoso.

## POSTRES



**Cuándo sirve:**  
Al antes de iniciar o finalizar tu día, después de una jornada intensa, o cuando quieras celebrar algo pequeño o darte un cierre amable. También funciona como un recordatorio de disfrute consciente.



**Para qué es útil:**  
Para promover el equilibrio, la gratitud y el descanso.  
-Para incorporar placer saludable sin caer en hábitos que saturan.  
-Para la motivación después de la jornada.  
-Para equilibrar la rutina con momentos agradables.

### Ejemplos:

- Comer el postre favorito.
- Utilizar redes sociales durante 15-20 minutos.
- Comprar un detalle que te guste (una prenda de ropa, una libreta, algo pequeño que te motive).
- Jugar un videojuego.
- Ver un episodio corto de una serie que te relaja.
- Practicar 5 minutos de gratitud.
- Tomar un baño tibio.
- Hacer una pequeña actividad creativa

**Son prácticas cortas y conscientes, pensadas para el día, su duración suele ser de 5 a 15 minutos**

## Hagamos un trato


"Te dejaremos a mano un plan nutricional, enfocado en el bienestar emocional, como guía. El desafío es que completes y sigas el tuyo propio durante un mes (Lo puedes encontrar en el QR). ¡Compártelo con quien te sientas seguro/a, cuando lo consigas! Celebremos en conjunto cada avance, porque se trata de tu bienestar."

Idea grupal: Proponemos crear una pizarra de pequeños logros en la institución o en tu casa, un lugar que permita visibilizar y celebrar los avances de bienestar. Cada progreso, por mínimo que parezca, es valioso.



**Plan nutricional**

## Plan Nutricional

	Entradas	Complementos	Postres
<b>Desayuno</b> (7:00 am)  <b>2 Entradas</b> <b>1 Complemento</b> <b>1 Postre</b>	-Hacer un par de respiraciones conscientes. -Busca frases de afirmación que te acompañen en el día. -Escucha música mientras te alistás.	-Mientras desayunas realmente, que tal si eres consciente de todo lo que realiza tu cuerpo. -Di palabras amables tanto a tí como a los demás.	-Practicar 5 minutos de gratitud. -Escucha un podcast ya sea de crecimiento personal o entretenido -Toma un baño de agua tibia, que te relaje.
Nota: Escribamos las metas pequeñas de hoy. Todos forman grandes pasos.	¿Cómo te fue? ¿Ajustamos las actividades para la próxima vez?		


Nota: Mereces descansar y tener paz mental.

## Plan Nutricional

	Platos fuertes	Complementos	Postres
<b>Almuerzo</b> (12 medio día)  <b>1 Plato fuerte</b> <b>1 Complemento</b> <b>1 Postre</b>	-Después de almorzar, haz una caminata, ya sea de 10 minutos. -Escribe ya sea en un diario o nota, como te has sentido.	-Comparte tu música favorita. -Coloca una esencia que genere calma. -Siente la presencia de lo que te rodea y quienes están presentes.	-Tomarte una bebida que disfrutes (Café, té, refresco) -Dibuja algo simple, como un garabato -Mirar fotos que te traigan recuerdos agradables
Nota: Que tal si vemos un video que nos de risa, un poco de serotonina	¿Cómo vas hasta el momento? ¿Qué tal si mantenemos el ritmo por 2 semanas? ¿Como estuvo este tiempo que te dedicaste?		

Nota: Lo único urgente es vivir y sentir.

## Plan Nutricional

	Entradas	Plato fuerte	Postres
<p><b>Cena</b></p> <p>(7:30 pm)</p> <p><b>1 Entrada</b> <b>1 Plato fuerte</b> <b>2 Postres</b></p> <p>Nota: Ahora un hobby; leer, encontrar un artículo interesante, etc.</p>	<p>-Cuando llegues a casa, que tal unos estiramientos suaves.</p> <p>-Beber agua con plena atención.</p> <p>-Acostarse boca arriba buscando estirar el cuerpo.</p>	<p>-Puedes escribir un diario emocional.</p> <p>-Prepara un espacio sano para planificar tu semana.</p> <p>-Realiza un ritual de autocuidado, de mascarillas o aromas.</p>	<p>-Leer un libro que te agrade.</p> <p>-Poner música y bailar.</p> <p>-Tomar un helado pequeño o una fruta.</p> <p>-Escribir un mensaje bonito a ti o alguien.</p>
	<p>¿Cómo te sentiste con el trabajo de hoy? ¿Te gustaría adaptar algo para la próxima semana?</p>		



Nota: Date la vuelta, mira las estrellas.



## RECORDATORIO PARA VOS

Sabemos que cuidar de tu bienestar requiere tiempo, y que la jornada docente a veces no deja muchos espacios. Pero tú también eres importante. Mereces al menos cinco minutos para respirar, pausar y volver a ti. Esos pequeños momentos también sostienen tu vocación, tu energía y tu salud emocional.

# Plan Nutricional

Plan Nutricional			
<h2>Desayuno</h2> <p>(7:00 am)</p> <p><b>2 Entradas</b> <b>1 Complemento</b> <b>1 Postre</b></p> <p>Nota: Escribamos las metas pequeñas de hoy. Todos forman grandes pasos.</p>	<b>Entradas</b>	<b>Complementos</b>	<b>Postres</b>
	Nota:		  
<h2>Almuerzo</h2> <p>(7:30 pm)</p> <p><b>1 Plato fuerte</b> <b>1 Complemento</b> <b>1 Postre</b></p> <p>Nota: Que tal si vemos un video que nos de risa, un poco de serotonina</p>	<b>Plato fuerte</b>	<b>Complemento</b>	<b>Postres</b>
	Nota:		  
<h2>Cena</h2> <p>(7:30 pm)</p> <p><b>1 Entrada</b> <b>1 Plato fuerte</b> <b>2 Postres</b></p> <p>Nota: Ahora un hobby; leer, encontrar un artículo interesante, etc.</p>	<b>Entradas</b>	<b>Plato fuerte</b>	<b>Postres</b>
	Nota:		  
Nota: Si sé te ocurre una idea, escríbela!			

## Apéndice K


### Mini Guía de Comunicación

#### Quiénes somos

##### Eres...

Recordá que sos docente, sí, pero también mucho más: sos un ser humano con emociones, límites, sueños y fortalezas. Este recurso existe para recordarte que tu vocación no se sostiene solo con conocimiento, sino también con bienestar y con la forma en que te comunicás con vos misma y con quienes te rodean. Cuidarte es parte de enseñar. Tu manera de comunicar, de escuchar, de poner límites y de acompañar también educa, también transforma. Tu historia, tus aprendizajes y tu sensibilidad son parte esencial de tu identidad profesional. Honralos.

Con apoyo de Inteligencia Artificial  
This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

 CC BY-NC 4.0

#### Recordatorio

- ✦ Elegí palabras que sanen, no que hieran.
- ✦ Respirar antes de responder también es comunicación.
- ✦ La claridad es una forma de cuidado profesional.
- ✦ Cada conversación puede construir o desgastar: elegí construir.



#### Mini- Guía de Comunicación



Las tres reglas de oro de la asertividad  
Alba Cardalda (2025)

#### La importancia de

### Comunicar Bien

##### El porque

La comunicación es una herramienta clave en la labor docente. A través de palabras, gestos y tono, influimos directamente en el bienestar de nuestros estudiantes, colegas y familias.

Una comunicación clara y empática ayuda a:

- Reducir tensiones y malentendidos.
- Prevenir conflictos.
- Favorecer vínculos positivos.
- Crear ambientes de aprendizaje más seguros y respetuosos.

##### Objetivo de la Mini- Guía

Desarrollar habilidades de comunicación efectiva mediante pautas simples, ejemplos prácticos y frases modelo que la persona docente pueda aplicar en su jornada diaria.

#### Pautas para una

### Comunicación efectiva

- 1. Escucha activa**
  - ✓ Mirada y atención presentes
  - ✓ No interrumpir
  - ✓ Confirmar comprensión
- 2. Asertividad**
  - ✓ Expresar necesidades sin atacar
  - ✓ Usar "yo siento/necesito"
- 3. Claridad**
  - ✓ Mensajes concretos
  - ✓ Intenciones explícitas
- 4. Regulación emocional**
  - ✓ Pausar antes de responder
  - ✓ Nombrar internamente lo que siento
- 5. Validar a la otra persona**
  - ✓ Reconocer emociones
  - ✓ Evitar minimizar o juzgar
- 6. Cerrar acuerdos**
  - ✓ Resumir
  - ✓ Confirmar próximos pasos

### Ejemplos

Frases modelo para usar en tus conversaciones

#### Para iniciar conversaciones difíciles

- "Me gustaría hablar de algo importante, ¿tenés un momento?"
- "Quisiera aclarar una situación para evitar malentendidos."

#### Para expresar emociones con respeto

- "Me siento abrumada cuando sucede esto."
- "Necesito que podamos conversarlo con calma."

#### Para validar a la otra persona

- "Entiendo que esto pueda ser frustrante."
- "Gracias por compartirlo."

#### Para cerrar acuerdos

- "Entonces quedamos en que..."
- "Te escribo y me confirmás."

## Apéndice L

## Micro- Prácticas de Bienestar

# MICRO-PRÁCTICAS



## Objetivo de las actividades:

Promover microespacios de autocuidado durante la jornada laboral para reducir el estrés, prevenir el desgaste físico y emocional, y favorecer un estado de bienestar.



## En que consiste:

Esta estrategia consiste en un juego de fichas prácticas que la persona docente selecciona al azar y aplica a lo largo de la semana. Cada ficha contiene una micro-acción sencilla, concreta y de corta duración (2- 5 Minutos), diseñada para ofrecer una pausa mental, mejorar la comunicación personal y prevenir el desgaste emocional propio.



## Recordatorios

- Tómate un momento para vos: respirá, sentí y volvé a tu centro.
- Practicá estas acciones sin prisa; lo importante es la constancia.
- Recordá que acompañás mejor cuando también te acompañás a vos.

Con apoyo de Inteligencia Artificial  
This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

CC BY-NC 4.0

# RESPIRA & REINICIA

**Técnica rápida para disminuir ansiedad y estabilizar la respiración.**

Instrucciones:

- Inhala **4** segundos.
- Retén **2** segundos.
- Exhala **6** segundos.
- Repite **5** ciclos.

**Tiempo estimado**  
**Duración: 1 minuto.**

**Recarga energía**

No eres una máquina.

**Mejor enfoque**

Mejora la concentración.

**Más claridad**

Alejarte ayuda a ver mejor.

**Vive el presente**

No todo es hacer, también es ser.

**Menos estrés**

Cambiar de ritmo relaja.



**RAZONES PARA TOMAR UN BREAK**

**Evita el burnout**

Descansar es productivo.

**Activa la creatividad**

Las mejores ideas llegan en pausa.

**Cuida tu salud**

Tu cuerpo y mente lo agradecerán.

# ENFOQUE

## 5 4 3 2 1

**Ejercicio sensorial para volver a la calma y al presente. Identifica:**

- 5 cosas que puedas ver.
- 4 cosas que puedas tocar.
- 3 sonidos que escuches.
- 2 olores que reconozcas.
- 1 cosa por la que sientas gratitud.

**Tiempo estimado**  
**Duración: 1- 2 minutos.**



# VISUAL RESET

**Descanso visual para reducir fatiga y tensión ocular.**

- Enfoca un punto lejano durante 10 segundos.
- Cambia a un punto cercano por otros 10.
- Alterna 3 veces.
- Cierra los ojos y respira profundo.

**Tiempo estimado**  
**Duración: 40-60 segundos.**



# LUCESITA DEL DÍA



## Práctica breve de gratitud para elevar el ánimo.

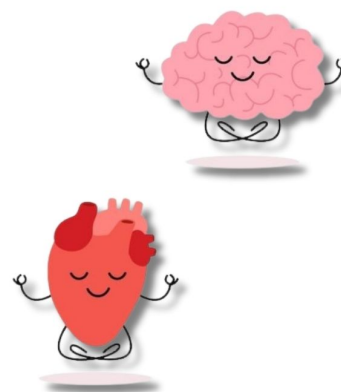
- Elegí un instante que te dio un poquito de calma o alegría el día de hoy.
- Escríbelo en sin buscar perfección, tal cual lo recuerdas.
- Guarda la tarjeta como recordatorio de que siempre aparece alguna luz incluso en interacciones y momentos sencillos.

**Tiempo estimado**  
**Duración: 1 minuto.**

# PAUSA DE SENSACIONES

## Escaneo corporal básico para relajar tensión muscular.

- Apoya las manos y sentí tu peso.
- Deja que los brazos caigan sin esfuerzo.
- Inhala contando 3; exhala contando 5.
- Percibe tu cuerpo cada vez más pesado.
- Repite 4 ciclos.



**Tiempo estimado**  
**Duración: 1 minuto.**

# ESTIRAMIENTO LIBERADOR

**Movimiento suave para liberar tensión acumulada.**

- Inhala normal.
- Relaja tu cuerpo y suéltalo, déjalo sentir su peso
- Exhala lento por la boca, como si estuvieras intentando empañar un vidrio.
- Repítelo durante 30 segundos.



**Tiempo estimado**  
**Duración: 45 segundos.**

# 30 SEGUNDOS DE ALIVIO

**Descarga rápida de tensión para  
resetear el cuerpo.**

- Subí hombros.
- Sostenlo 3 segundos.
- Suelta como si dejaras caer un peso.
- Repítelo 4 veces.

**Tiempo estimado**  
**Duración: 30 segundos.**



# ANCLAS DE APOYO

## Frases de autoapoyo para regular emociones en el momento.

- Elegí una frase que te haga sentido.
- Leela en voz baja o mentalmente.
- Repetila 3 veces mientras respiras.
- Permití que la frase te acompañe por unos segundos.

### Ideas:

Esto es temporal; yo me muevo con calma  
 Aquí estoy, un momento a la vez...  
 Aquí estoy, un momento a la vez  
 No tengo que resolver todo ya...  
 Suelto un poquito, solo lo que puedo.



Tiempo estimado  
 Duración: 30 segundos.

# CIERRE CONSCIENTE

## Un momento final para integrar lo vivido, agradecerte el espacio y volver a tu día con intención.

- Tomá una respiración profunda, suave y sin esfuerzo.
- Reconocé una cosa que te llevás de estas micro-prácticas: una sensación, un pensamiento, un pequeño alivio.
- Agradecete por hacerte este espacio, aunque haya sido breve.
- Elegí con qué intención querés continuar tu jornada (ej.: calma, claridad, paciencia, presencia).
- Cerrá este momento con una exhalación lenta.

"Gracias por darte estos minutos. Tu bienestar también es parte de tu práctica docente."



El poder de la gratitud  
 Mark Reklau

*Apéndice M*  
**Juego de Cartas, Reflexión Vocacional**

**ERES  
 PURA  
 MARAVILLA**

**RECOMENDACIONES**

- Elegí un espacio tranquilo donde te sintás cómoda o cómodo para reflexionar.
- Date permiso de sentir, recordar y conectar con tu historia sin prisa.
- Si jugás en grupo, recordá que cada experiencia es personal. Escuchen con respeto y sin juicios.
- Compartí solo lo que deseés; la vulnerabilidad nunca debe ser obligatoria.
- Permití que la actividad conecte con tu práctica docente actual y con tu bienestar emocional.

**ERES  
 PURA  
 MARAVILLA**

**OBJETIVO**

Acompañarte a reconocer tu camino vocacional, tus aprendizajes emocionales y la forma en que tu historia ha moldeado quién sos como docente. El juego busca fortalecer tu identidad profesional y ayudarte a valorar la riqueza de tu experiencia.

"Bienvenido/a a este espacio de reflexión, un momento creado para reconectar con tu historia, tu vocación y las emociones que te han acompañado en el camino de ser docente."

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

### INSTRUCCIONES

- Primero divide el puñado de cartas en 3 partes, las cartas que tienen una estrella en la esquina superior izquierda son de autoconocimiento y de trayectoria vocacional.
- Las cartas con dos estrellas en la esquina de la izquierda son de reconocimiento de emociones y el manejo de las mismas, serían las segundas por jugar.
- Las cartas con tres estrellas en la esquina izquierda son para finalizar el juego.

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

### INSTRUCCIONES

#### Para jugar solo/a

- Tomá el mazo de cartas y revóvelo.
- Elegí entre 1 y 3 cartas al azar.
- Leé cada pregunta con calma y respondela desde tu autenticidad.
- Permití que las emociones que surjan te guíen en la reflexión.
- Al final, escribí una frase o idea que quieras llevarte como recordatorio personal.

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

### **INSTRUCCIONES**

#### **Para jugar en grupo**

- Formen un círculo o acomódense donde puedan verse y escucharse.
- Pasen el mazo y cada persona toma 1 carta por ronda.
- Quien toma la carta decide si quiere responder en voz alta o reflexionarlo de manera privada.
- El grupo practica escucha activa, respeto y cero juicios.
- Al finalizar, compartan un insight, emoción o aprendizaje que se llevan de la dinámica

\*

**¿QUÉ ES  
ALGO, EN LO  
QUE ERES  
BUENO/A  
HACIENDO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿CUÁLES  
SON TRES  
PALABRAS  
SOBRE TI?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿ QUE ES  
LO QUE  
MÁS TE  
GUSTA DE  
TI?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿CUÁL  
CREES  
TU  
MAYOR  
LOGRO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿PUEDES PENSAR  
EN UN MOMENTO  
EN EL QUE TE  
SENTISTE  
ORGULLOSO/A DE  
TI MISMO/A?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*  
SI PUDIERAS  
DISEÑAR EL  
MAPA DE TU  
FUTURO,  
¿DÓNDE TE  
GUSTARÍA  
LLEGAR?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*  
¿QUÉ  
SERIA  
ALGO QUE  
NO TE  
GUSTA DE  
TI?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿QUÉ  
MOMENTO DE  
TU CAMINO  
DOCENTE  
MARCÓ UN  
ANTES Y UN  
DESPUÉS?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*

**¿QUIÉN HA SIDO  
UNA RED DE  
APOYO CLAVE  
EN TU  
VOCACIÓN Y  
CÓMO HA  
INFLUIDO EN TU  
CRECIMIENTO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\* ¿QUÉ  
APRENDIZAJE  
EMOCIONAL TE  
HA GUIADO MÁS  
EN TU PRÁCTICA  
DURANTE ESTE  
ÚLTIMO AÑO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\* SI VOLVIERAS A  
TUS PRIMEROS  
DÍAS COMO  
DOCENTE, ¿QUÉ  
CONSEJO TE  
DARÍAS HOY?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*  
¿QUÉ ASPECTO  
DE TU IDENTIDAD  
PROFESIONAL  
QUERÉS  
FORTALECER Y  
POR QUÉ?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\*  
¿CUÁL  
ES  
TU  
ESPACIO  
SEGURO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿CUÁNDO  
TE  
ENOJAS  
QUE  
HACES?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿ CÓMO TE  
SIENTES  
CUANDO  
COMETES  
UN ERROR?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿EN QUÉ  
LUGAR TE  
SIENTES  
MÁS  
FELIZ?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿QUÉ  
HACES  
PARA  
MEJORAR  
TU  
ÁNIMO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿QUÉ  
ACTIVIDADES  
TE  
AYUDAN  
A  
RELAJARTE?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿PARA  
AFRONTAR  
ALGO  
ESTRESANTE,  
QUÉ  
PREFIERES  
HACER?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿CUÁL ES TU  
ACTIVIDAD O  
PASATIEMPO  
FAVORITO  
PARA  
SENTIRTE FELIZ  
Y RELAJADO?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿QUÉ  
CONSEJO LE  
DARÍAS A  
ALGUIEN QUE  
NO SE SIENTE  
AL 100%?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**ENTIENDO QUE A VECES PUEDE SER  
DIFÍCIL EXPRESAR LO QUE SIENDES.**

**HAY ALGUNA  
EMOCIÓN EN  
PARTICULAR QUE TE  
RESULTA MÁS DIFÍCIL  
DE MANEJAR?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\***

**¿ CUÁL ES UNA  
EMOCIÓN QUE A  
MENUDO TE  
RESULTA DIFÍCIL  
DE EXPRESAR?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\*\***  
**¿HAS  
DESCUBIERTO  
ALGO  
NUEVO DE  
TI?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**\*\*\***  
**¿ QUÉ METAS  
TE PUEDES  
PROPONER  
PARA AHORA  
EN ADELANTE?**

**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

\*\*\*

**¿QUÉ TE  
ENSEÑÓ EL  
JUEGO SOBRE  
TUS EMOCIONES  
Y TU  
TRAYECTORIA?**


**ERES  
PURA  
MARAVILLA**

**ERES PURA  
MARAVILLA**

**un juego sobre trayectorias y  
emociones.**

Con apoyo de Inteligencia Artificial

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this  
license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

 CC BY-NC 4.0