



# La función orientadora del personal docente de primaria en la promoción de la autoeficacia vocacional

Guiding role of primary school teachers and vocational self-efficacy

Volumen 25, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-34

Silvia Alvarado Cordero  
Karla Arroyo Quesada  
Alejandrina Mata Segreda  
Viria Ureña Salazar

## Citar este documento según modelo APA

Alvarado Cordero, Silvia., Arroyo Quesada, Karla., Mata Segreda, Alejandrina., y Ureña Salazar, Viria. (2025). La función orientadora del personal docente de primaria en la promoción de la autoeficacia vocacional. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.64034>

## La función orientadora del personal docente de primaria en la promoción de la autoeficacia vocacional

Guiding role of primary school teachers and vocational self-efficacy

Silvia Alvarado Cordero\*  
Karla Arroyo Quesada  
Viria Ureña Salazar  
Alejandrina Mata Segreda

**Resumen:** Se presentan los resultados de una investigación inscrita en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, con el objetivo de describir la postura del profesorado de primaria, de un grupo de instituciones educativas de Costa Rica, sobre su papel orientador en la promoción de la autoeficacia vocacional de niñas y niños. La metodología utilizada fue cuantitativa, de alcance descriptivo; se diseñó y validó un cuestionario que respondía a tres variables: postura sobre la orientación, opinión sobre la autoeficacia vocacional en la niñez y predisposición para la función orientadora. La población participante estuvo compuesta por docentes de los últimos tres años de la educación primaria, quienes trabajan en las escuelas públicas con mayor número de estudiantes de una de las regiones administrativas del Ministerio de Educación Pública del país. La recolección de la información se realizó en noviembre del 2023 mediante una encuesta que se le aplicó a la población total de manera virtual. Como parte de la estrategia aplicada para el reconocimiento de la postura o posición del profesorado participante sobre su función docente orientadora en la promoción de la autoeficacia vocacional del estudiantado, se recurrió a indagar acerca de su conocimiento sobre algunos aspectos de la orientación vocacional, y el valor, importancia o pertinencia de estos en la formación de sus estudiantes. En segunda instancia, se recurrió a la consulta directa sobre su responsabilidad como agente educativo promotor de esta formación, para finalizar consultando sobre la formación inicial, y continua, recibida sobre este tema. Del análisis, se concluyó que existen posiciones no del todo consecuentes con la tarea docente orientadora: en algunos aspectos, se puede identificar una valoración positiva sobre la importancia de la orientación vocacional en la formación del estudiantado, pero en otros aspectos no se refleja una buena disposición para asumirla.

**Palabras clave:** orientación profesional, escuela primaria, creencia, infancia.

**Abstract:** The results of a research project conducted at the Institute for Educational Research of the University of Costa Rica are presented, with the aim of describing the position of primary school teachers from a group of educational institutions in Costa Rica, regarding their guiding role in promoting vocational self-efficacy in girls and boys. The methodology used was quantitative, of descriptive scope, for which a questionnaire was designed and validated that responds to three variables: position on Guidance, opinion on vocational self-efficacy in childhood and predisposition for the guidance role. The participating population corresponds to teachers of the last three years of primary education, who work in public schools with the largest number of students in one of the administrative regions of the Ministry of Public Education of the country. The information was collected in November 2023 through a survey applied virtually to the entire population. As part of the strategy applied to recognize the position of the teachers participating in the study, regarding their role as guiding teachers in promoting the vocational self-efficacy of students, the first step was to inquire about the knowledge they have about some aspects of vocational guidance and about the value, importance or relevance of these in the training of their students. Secondly, direct consultation was carried out on their responsibility as educational agents promoting this training, and finally, consultation was carried out on the initial and ongoing training received on this subject. The analysis of the data collected shows positions that are not entirely consistent with their teaching and guidance tasks, since in some aspects a positive assessment of the importance of vocational guidance in the training of students can be identified, but in other aspects a good disposition to assume it is not reflected.

**Keywords:** guidance, primary schools, belief, childhood.

---

\* Información de las personas autoras al final de artículo

Dirección electrónica de contacto: [silvia.alvaradocordero@ucr.ac.cr](mailto:silvia.alvaradocordero@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 30 de octubre, 2024

**Enviado a corrección:** 23 de enero, 2025

**Aprobado:** 3 de marzo, 2025

## 1. Introducción

El propósito de este artículo es compartir los resultados de una investigación cuantitativa acerca del posicionamiento del personal docente de educación primaria sobre la función orientadora en la promoción de la autoeficacia vocacional del estudiantado. La orientación en el sistema educativo costarricense favorece el desarrollo vocacional y psicosocial del estudiantado según la etapa vital en la que se encuentre; busca que este alcance un nivel competente y proficiente en su desempeño cognitivo-educativo, vocacional y personal-social (Ministerio de Educación Pública, 2017). En el Ministerio de Educación Pública (MEP) hay muy pocos centros educativos de II Ciclo de la Educación General Básica (EGB, que incluye el cuarto, quinto y sexto año de primaria) que cuentan con profesionales en orientación para cumplir con esta tarea; por lo tanto, es al cuerpo docente al que le corresponde cumplir con una función orientadora, dada la naturaleza de su trabajo.

La tarea orientadora de la persona docente se fundamenta en la articulación de esfuerzos entre la familia, la escuela y la sociedad como pilares sobre los cuales se sostiene el desarrollo humano integral. Dentro de estas funciones, se encuentran potenciar virtudes, educar con pertinencia social y promover ideales que permitan la transformación humana en la búsqueda de que cada persona sea mejor y coopere en la construcción de una sociedad justa y equitativa (Morales, 2020).

En su labor orientadora, la persona docente desarrolla procesos de acompañamiento, orientación y guía hacia la atención integral colectiva e individual. También, asume la promoción de competencias socioemocionales, afectivas y personales, las cuales son trascendentales en la construcción de una personalidad consistente, capaz de interactuar de forma sensible, comprometida y empática. Como menciona Morales (2020), “orientar en la actualidad cumple propósitos relevantes como: la búsqueda del bien común, el sentido de pertenencia, la integración altruista a la convivencia social y la configuración de una personalidad prosocial” (p. 43), lo cual es congruente con los propósitos que se plantean en la Política Educativa vigente del MEP: “Educar para una Nueva Ciudadanía” (MEP, 2017).

En los programas de estudio de orientación correspondientes al II ciclo de la EGB, se incorporan temáticas relacionadas con el área vocacional, tales como la exploración de intereses personales para el logro de metas, el poder, el querer y el saber cómo medios para alcanzar el éxito escolar. Se inicia con la comprensión de lo que es un proyecto de vida, se destacan la autovaloración, la autoconfianza y se enfatiza en los logros, las metas y el

aprovechamiento de oportunidades para alcanzar la realización personal (MEP, 2017). Los contenidos señalados anteriormente son sustantivos para la promoción del desarrollo vocacional durante la niñez; la autoeficacia vocacional se constituye en un eje articulador de estos.

La autoeficacia se define como las creencias de una persona sobre sus propias capacidades (Bandura, 2001), por lo que en el contexto actual reviste especial importancia, dado que este atributo incide en la motivación y en la acción para el logro de metas. Abordar un tema medular del desarrollo vocacional, tal como la autoeficacia vocacional, facilita la tarea orientadora del personal docente al disminuir la dispersión temática y concentrar su empeño; con ello, el profesorado se asegura de la exploración y construcción de proyectos de vida claros, desde edades tempranas.

Tomando en cuenta el contexto costarricense antes aludido, y la función orientadora desempeñada por cada docente, es importante la preparación en este campo, desde su formación inicial y mediante acciones de formación continua. En este sentido, Irato (2015) reconoce que se debe preparar a la persona estudiante de educación para que pueda asumir los retos que se le puedan presentar al ejercer su profesión; propone integrar cursos obligatorios relacionados a la orientación a fin de aprender y potenciar cualidades personales y profesionales que le permitan desempeñarse como docente en la función orientadora.

Ahora bien, el objetivo propuesto para la investigación fue reconocer la postura del profesorado de primaria participante en el estudio sobre su función orientadora en la promoción de la autoeficacia vocacional de sus estudiantes del Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Como parte de la búsqueda de antecedentes, se encontraron varios estudios como los de Irato (2015), Jiménez et al. (2022) y Morales (2020), quienes realizan algunos aportes; sin embargo, ninguno de ellos abordó el tema de la autoeficacia vocacional en la niñez. Otros estudios incorporaron temáticas asociadas al área vocacional, pero no incluyeron la autoeficacia, por ejemplo: enseñanza de la toma de decisiones y las características del desarrollo vocacional durante la niñez (Arguedas et al., 2006; Calvo et al., 2008; Castro et al., 2019). Lo anterior constituye una razón que evidencia la relevancia del presente estudio, ya que permite profundizar respecto a la autoeficacia vocacional y su promoción en edad escolar por parte del grupo docente.

## 2. Referente teórico

### 2.1 Función orientadora del personal docente

A cada profesional que integra la comunidad educativa le corresponde realizar una tarea orientadora en búsqueda del desarrollo integral del estudiantado. La labor del personal docente es la promoción de conocimientos, competencias y valores para la formación de un ser humano capaz de vivir en sociedad y de enfrentar los retos que se le presenten en la vida. Cada docente se concibe como un agente socializador que, con su práctica, influye de manera directa o indirecta en la formación de las personas que el mundo demanda, a la vez que promueve la realización individual de quienes se encuentran a su cargo.

Al respecto, Irato (2015) afirma que la persona docente se considera esencial como parte del proceso orientador, debido a que su experiencia y conocimiento del estudiantado contribuyen en el mejoramiento del desarrollo personal y desempeño académico. Lo anterior se puede ver favorecido al brindar sugerencias, diseñar y ampliar programas de orientación, así como al realizar adaptaciones curriculares que perciban al estudiantado de manera integral. De acuerdo con el MEP (2023), mientras se tenga esta consideración y el proceso educativo no se ocupe solo del área intelectual, se estaría cumpliendo con la función orientadora.

Es importante retomar que, actualmente, la labor docente se ha complejizado. Por ejemplo, la situación familiar de sus estudiantes, quienes experimentan retos sociales, económicos y culturales, ponen a prueba su desempeño profesional y los logros de aprendizaje establecidos en los programas educativos, por lo que amerita que la labor educativa se amplíe a las familias haciendo más complejo el cumplimiento de sus funciones.

Aunando a lo anterior, en el seno de la institución educativa se enfrentan situaciones disruptivas difíciles de resolución de forma aislada por el grupo docente. Por ejemplo, se incluye el excesivo número de estudiantes por aula, condiciones de infraestructura física, ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela, el tipo de liderazgo de la persona que dirige la institución educativa y la dinámica de trabajo entre colegas (Farías-Veloz et al., 2022)

De esta manera, la complejidad de la labor educativa actual demanda un abordaje diferente de la docencia en la escuela, para contribuir con la resolución de algunas de estas situaciones. Se trata de hacer efectiva la tarea orientadora como parte de la función docente, ya que es la persona profesional quien permanece más tiempo en contacto con el

estudiantado, lo que facilita el aprovechamiento de las actividades curriculares diarias para orientar, dentro de los límites que supone la función docente (MEP, 2023).

Según las propuestas conceptuales de diversas autorías (Ianni, 2018; Irato, 2015; Jiménez et al., 2022; MEP, 2023; Morales, 2020; Morillo et al., 2019; Pereira, 2018), la función orientadora de la persona docente se caracteriza por lo siguiente:

- Busca la participación de los diversos agentes de la comunidad educativa alrededor para la orientación del estudiantado. Como integrantes de la comunidad educativa se perfilan, además del personal docente, el grupo de profesionales en orientación si los hubiera, pero igual apoyo se puede recibir de las familias y las autoridades educativas. Su participación hace que la labor sea más compartida y comprometida, con resultados más efectivos y de mayor alcance. En este caso, la dirección de la escuela cumple el papel fundamental de generar esta articulación y la de cada docente de identificar a qué instancia recurrir para apoyar su labor orientadora.
- Requiere que cada docente reconozca la necesidad de promover el desarrollo cognitivo, afectivo y psicosocial del estudiantado como parte de su función orientadora. Pero no solo este reconocimiento debe ser del profesorado, sino de toda la institución mediante el liderazgo de la dirección de la escuela. Realizar esta función representa un gran esfuerzo para el personal docente, pues no solo trabaja con sus estudiantes en el aula, sino que incorpora su contexto más cercano y propicia la transformación del escenario comunitario.
- En vista de que la función docente está referida a la enseñanza de los contenidos de las materias que se incluyen de los planes de estudio, es conveniente incorporar la Orientación a la función docente con miras al éxito del desempeño académico. En su tarea orientadora, cada docente se encarga de acompañar a sus estudiantes en lo referido a su relación con la escuela y a las actividades de enseñanza-aprendizaje para propiciar su éxito académico, al incorporar elementos psicosociales propios del contexto escolar. Se busca la promoción personal y la madurez social para el aprendizaje de competencias académicas para roles personales y sociales que se deben asumir, así como para la creatividad y autonomía como estudiante.
- Es tarea educativa, desde cualquier disciplina, la satisfacción de necesidades referidas a la protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio e identidad para ayudar a cada estudiante a valerse por sí misma o sí mismo; también, ayudarle a ver,

pensar, reconocerse y tener planes. La función orientadora de cada docente, en esencia, promueve lo anterior al concebir el aula como el espacio que brinda al estudiantado la oportunidad de incorporar nuevos aprendizajes y experiencias.

El reto de cada docente consiste en integrar a su práctica profesional las anteriores afirmaciones en la labor diaria en el aula, espacio de interacción para la función socializadora. De acuerdo con Parra (2011), cada estudiante aprende en la medida en que su docente, desde su función orientadora, promueva el aprendizaje significativo mediante la reflexión y la aplicación de estrategias que le permitan la construcción del conocimiento a partir de diversas experiencias sociales de calidad. Se trata de planificar estrategias didácticas para el logro de propósitos afines a la orientación, aplicarlas adecuadamente y evaluarlas mediante la interacción constante con el estudiantado.

La función orientadora no es ajena para las personas docentes, quienes dentro de su práctica educativa consideran la atención de las necesidades estudiantiles más allá de la comprensión de la asignatura que se enseña en virtud de la integralidad del ser humano. Como se ha mencionado, el aula constituye el contexto en que se promueven aprendizajes para la vida en sociedad y, a la vez, el desarrollo integral de cada estudiante. Este espacio se verá mejor aprovechado con el apoyo intencionado y estructurado de la orientación, por lo que resulta de gran importancia promover entre el profesorado la comprensión de su tarea orientadora.

En las escuelas costarricenses, es responsabilidad de la población docente desarrollar los programas de orientación y, en las instituciones que cuentan con profesionales de orientación, está entre sus tareas asesorar y guiar en el desarrollo de los programas y las acciones orientadoras (MEP, 2023). A partir de lo anterior, se puede desprender la pertinencia del estudio, para que el grupo docente de las escuelas pueda contribuir con el desarrollo de la autoeficacia vocacional del estudiantado. Se parte de que la escuela constituye un espacio privilegiado para la enseñanza de la autoeficacia vocacional donde el aporte que puede hacer el personal docente es primordial por la relación que establecen con sus estudiantes.

## 2.2 La orientación vocacional en el contexto escolar

Desde sus inicios, la orientación vocacional se constituyó en elemento consustancial a la educación y sus profesionales se conciben como profesionales de la educación, en el caso

costarricense, integrados principalmente al sistema educativo. Entre los principios que sustentan la tarea orientadora, planteados por Ureña (2015), se destacan los siguientes en concordancia con el contexto escolar:

- Proceso sistemático de ayuda para el conocimiento de las capacidades, preferencias, intereses, motivaciones, valores y otros aspectos personales para la planificación del proyecto de vida.
- Dirigido a todas las personas en proceso formativo a lo largo de su vida.
- Toma en cuenta el medio familiar, escolar y social en general, en que se encuentra la persona.
- Estimula el desarrollo vocacional y prepara para la toma de decisiones en todos los ámbitos vitales.

La propuesta teórica evolutiva de la orientación vocacional, de la cual Super (1962) es el precursor, introduce como elemento articulador del desarrollo vocacional el autoconcepto como determinante de las elecciones vocacionales. Este es resultado de un proceso que se da a lo largo de la vida, organizado en etapas que incluyen la niñez, la adolescencia, la edad adulta y la vejez. Al plantear que la orientación empieza pronto, Super (1962) señala que las tanto las niñas como los niños, desde tempranas edades, tratan de convertirse en personas adultas, tendiendo a identificarse con estas, imitando cuanto las ve hacer, sobre todo sus trabajos y ocupaciones. Agrega que en la edad preescolar y escolar se empieza a manifestar, entre otras cualidades, una clara actitud hacia el trabajo y en general hacia el mundo de la persona adulta, por lo que la orientación debe iniciar su aporte desde estas edades. Para ello:

(...) las actividades escolares y extraescolares de la escuela elemental deben estar organizadas y orientadas de suerte que el alumno adquiera desde el principio una visión real del mundo laboral y de las ocupaciones... los alumnos van acumulando información y desarrollando aptitudes muy valiosas para cuando llegue el momento de tomar una decisión (...). (Super, 1962, p. 408)

El autoconcepto, para Roig (2018), es la formación del ser; es decir, las características que conciben su personalidad, su forma de ver la vida, sus características personales. Álvarez et al. (2018) mencionan que el autoconcepto favorece el desarrollo socioafectivo en la medida en que permite que las personas se definan a sí mismas y se diferencien de las demás, con lo

cual se promueve la formación de la identidad. En el caso del autoconcepto positivo, este puede favorecer relaciones saludables basadas en el respeto; de lo contrario, según Ordoñez y Chávez (2024), se puede experimentar inseguridad, falta de confianza y problemas emocionales significativos. La autoeficacia está vinculada al autoconcepto, por ser un juicio de valor que la persona tiene sobre sí misma y acerca de su competencia para el logro de objetivos.

### **2.3 Autoeficacia vocacional en la etapa de la niñez**

Para comprender el concepto de autoeficacia vocacional, se recurre a los aportes de la teoría del desarrollo vocacional de Super (1962), a la teoría social cognitiva de Bandura (2006) y al enfoque teórico sobre toma de decisiones de Krumboltz (1979, como se cita en Ureña, 2015). En cuanto al desarrollo vocacional, Super (1962) rompe con la visión que concibe la elección de una carrera en un momento puntual, al afirmar que la persona transcurre a lo largo de su vida por un trayecto vocacional en el que se van concatenando acontecimientos, experiencias vitales, las condiciones biológicas psicológicas y sociales que determinan, entre otras, sus conductas vocacionales en las diferentes etapas de vida. Es decir, toda elección vocacional es producto de las condiciones en que se desarrolla la persona, de ahí que la infancia cobra un papel relevante.

Con respecto a la teoría social cognitiva, Bandura (2006) introduce el concepto de autoeficacia. Considera que las creencias sobre esta, entendidas como creencias de control, inciden en la motivación y la acción de la persona para el logro de sus metas. Es más importante lo que la persona cree acerca de sí misma y sus posibilidades de lograr sus metas, que lo que realmente es capaz de hacer.

De acuerdo con Otondo-Briceño y Medina-Hicks (2023), pese a que el concepto de autoeficacia se ha sostenido en el tiempo, es necesario describirla como la interpretación que hace cada persona sobre sus acciones, y que le motiva a realizar cambios en el ambiente.

Del enfoque teórico de Krumboltz sobre la toma de decisiones, se rescata su valor en el campo educativo, pues considera que las personas aprenden constantemente a partir de sus condiciones genéticas y de las interacciones que establece con el ambiente (Álvarez, 2017; Sánchez, 2020; Ureña, 2015). Estos aprendizajes influyen en el desarrollo de su capacidad para la toma de decisiones y, entre estas, las vocacionales, condición que está íntimamente

relacionada con la eficacia vocacional. Así, se constata que la autoeficacia vocacional puede ser aprendida y que su promoción puede realizarse desde el ámbito escolar.

Como integración de los tres enfoques teóricos, Mata (2016, p.16) se refiere a la autoeficacia vocacional como:

- una condición que se evidencia a lo largo del ciclo vital y contribuye a resolver la necesidad de reformular permanentemente el concepto que la persona tiene de sí misma mediante las elecciones vocacionales.
- producto de un proceso de aprendizaje social en el que juegan un papel importante las creencias sobre las propias capacidades de control sobre los eventos externos.
- objeto de aprendizaje en medios educativos formalmente estructurados, como consecuencia del aprendizaje de la toma de decisiones y el estímulo a la concreción de un proyecto de vida.

Álvarez (2017), a partir de los postulados de Bandura, menciona que la autoeficacia se forma a partir de la interpretación de cuatro situaciones:

- Experiencias de dominio: fuente de mayor influencia sobre la autoeficacia, ya que supone la comprobación del dominio real de las habilidades. Las personas realizan tareas e interpretan los resultados de estas, desarrollando unas u otras creencias acerca de su capacidad en tareas posteriores y actuando de acuerdo con esas creencias. Experiencias interpretadas como exitosas aumentan las creencias sobre la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen.
- Modelado y aprendizaje vicario: supone la formación de creencias de autoeficacia a partir de la observación de las acciones realizadas por otras personas y, comparando su propia competencia, con las de quienes le rodean. Este recurso ejerce influencia en la autoeficacia, cuando el modelo observado y la persona que observa tienen características semejantes.
- Persuasión social: supone la exposición del sujeto a los juicios, verbales y no verbales, de personas significativas para él, acerca de sus capacidades. Los juicios positivos ayudan a aumentar la autoeficacia, mientras que los negativos la debilitan.
- Experiencias fisiológicas y emocionales: hace referencia al estado psicológico y emocional que experimenta una persona cuando realiza o contempla una tarea. Estados negativos, tales como la ansiedad o el estrés, pueden disminuir el rendimiento, aumentar

la probabilidad de un mal resultado y contribuir a una menor autoeficacia; sin embargo, estados positivos dan lugar a una mayor autoeficacia.

En cuanto a la etapa del desarrollo vocacional en que se encuentra el estudiantado, es necesario hacer referencia a sus características desde esta dimensión. Antes de los 10 años, la fantasía y el juego son las constantes que determinan su desarrollo vocacional. Los intereses vocacionales no necesariamente determinan su actividad, sino que se trata de experimentar con las más diversas oportunidades que les ofrece el ambiente en el que se desempeñan, principalmente a partir de la observación de las conductas de las personas mayores que les rodean.

Se considera que, en esta etapa, la madurez vocacional consiste en concretar los escenarios que se requieren para tales experiencias. Los roles de género y las condiciones socioeconómicas, si bien pueden ser parte de la construcción de estos escenarios lúdicos, no necesariamente constituyen una condición determinante. Un aspecto muy importante de destacar es el constante ejercicio de la toma de decisiones, pues todo el escenario y la dinámica de la fantasía es responsabilidad, casi exclusivos del niño o de la niña, dependen de la cantidad de riesgo que las personas mayores que les rodean estén de acuerdo en permitir (Mata, 2018).

Durante la etapa que interesa para el estudio, entre los 10 y 12 años, aunque aún permanecen condiciones asociadas a la vivencia de la niñez en términos vocacionales alrededor de la actividad lúdica, cabe destacar una diferencia importante, y es el papel que juegan los intereses. Estos ya influyen en esta actividad, la cual se apega más a la “realidad”.

El sentido de propósito empieza a manifestarse en cuanto a actividades productivas, a partir de una reflexión más consciente de los intereses. Como parte de esta realidad, los factores socioculturales, y sobre todo los patrones de género, asociados a la expresión del desarrollo sexual, son parte importante en el desarrollo vocacional. La toma de decisiones continúa presente como proceso interno, centrado en los intereses en mayor medida y en las aptitudes, como opción secundaria. La madurez vocacional se manifiesta en la capacidad de darle forma a las iniciativas que buscan satisfacer sus intereses. De los resultados de estas acciones dependen, en gran medida, la motivación y el interés por generar y asumir responsabilidades consigo mismo y con quienes se encuentran en su círculo cercano (Castro et al., 2019; Mata, 2018).

### **3. Metodología**

#### **3.1 Tipo de investigación**

Este estudio fue desarrollado mediante una metodología cuantitativa descriptiva en busca de las relaciones generadas entre los constructos propios del objetivo de investigación, a partir de opiniones, puntos de vista o actitudes manifestadas por los sujetos de la investigación (Babativa, 2017). De esta manera, se logra identificar el posicionamiento del personal docente consultado con respecto a la tarea orientadora para la promoción de la autoeficacia vocacional de sus estudiantes del II Ciclo de la EGB.

#### **3.2 Población participante**

La población participante corresponde a docentes de II Ciclo de la EGB de cuatro escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Cartago del MEP de Costa Rica. Se decidió consultar a las 67 personas que constituyen el universo, es decir, la totalidad de docentes de este ciclo, ya que “si la población definida es pequeña, entrarán a ser objeto de estudio todos los individuos pertenecientes a ella” (Buendía et al., 1998, p. 142).

La escogencia de esta Dirección Regional y de las instituciones se hizo por conveniencia, en virtud de que son las que cuentan con mayor número de estudiantes del circuito escolar y que reúnen características comunes a la mayoría de los circuitos del sistema educativo. Aunado a ello, existió el interés y el apoyo de parte de las autoridades para que el estudio se desarrollara en la zona.

La recolección de la información se realizó mediante un formulario virtual al que accedía cada participante de acuerdo con su conveniencia, por lo que de las 67 personas se logró obtener la respuesta de 50 docentes, de las cuales 47 son mujeres, 2 son hombres y una persona no reporta su sexo. A continuación, en la Tabla 1 se especifican algunas características de las personas participantes en el estudio.

**Tabla 1***Frecuencia de las características del grupo docente: edad, grado académico y años de experiencia en primaria, Costa Rica, 2023 (n = 50)*

Características	Fr
<b>Edad de docentes</b>	
Mayor de 20 y menor de 30 años	6
Mayor de 31 y menor de 40 años	6
Mayor de 41 y menor de 50 años	25
Mayor de 51 y menor de 60 años	11
Más de 61 años	2
<b>Último grado académico</b>	
Bachillerato	1
Licenciatura	39
Maestría	10
<b>Años de laborar como docente en primaria</b>	
Entre 1 y 5 años	10
Entre 6 y 10 años	6
Entre 11 y 15 años	2
Entre 16 y 20 años	15
De 21 años en adelante	17

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Se destaca que el grupo de docentes participantes se caracteriza por encontrarse en una etapa de adultez intermedia, ya que más de la mitad de las personas son mayores de 40 años. Con respecto a la formación académica, una persona posee el bachillerato universitario, mientras que 39 de ellas cuentan con el grado de licenciatura. Además, el grupo docente participante se caracteriza por contar con experiencia en primaria, 17 personas reportan que cuentan con más de 21 años y 10 personas entre 1 y 5 años. Como puede observarse, el grupo docente participante cuenta con una formación y experiencia profesional en educación, la cual permite anticipar un aporte significativo a la investigación.

### 3.3 Técnica de recolección de la información y consentimiento informado

Se utilizó la técnica de encuesta, ya que "(...) es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes (...) es muy utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos" (Buendía et al., 1998, p. 139). Esta técnica permite acceder de forma directa y oportuna a la población participante de las cuatro instituciones seleccionadas.

Para la consulta, se elaboró un cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas alrededor de variables predeterminadas (Hernández et al., 2014). En la primera parte del instrumento, se incluyó la solicitud de consentimiento informado para la participación en la consulta. Si la persona no deseaba participar en la encuesta, marcaba la opción de NO y daba por concluida la tarea. Vale aclarar que se les explicaba el objetivo de la investigación y el resguardo de la confidencialidad.

Para atender las variables que fundamentan el trabajo, primeramente, se diseñaron preguntas cerradas de diversa naturaleza, de elección única, de elección múltiple y escala Likert, además de preguntas abiertas. Las primeras ofrecen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas y las segundas no delimitan de antemano las opciones de respuesta, por lo que se obtiene información que no había sido visualizada previamente. Se aclara que, al ser sometido el instrumento a un procedimiento de validación, la versión final fue modificada de manera que las preguntas abiertas fueron eliminadas. En la Tabla 2 se presentan las variables del estudio y se incluyen las definiciones conceptuales, operacionales y la instrumentalización.

**Tabla 2**  
*Definiciones conceptuales, operacionales e instrumentalización de las variables sobre la función orientadora docente y la autoeficacia vocacional en primaria*

<b>Variab</b>	<b>Conceptual</b>	<b>Operacional</b>	<b>Instrumenta lización</b>
Postura de las personas docentes sobre la orientación.	Manera de pensar del profesorado en este estudio sobre la orientación en la EGB y las acciones necesarias para implementarla.	Manera de pensar del profesorado sobre: -Propósito de la orientación. -Aspectos a desarrollar para hacer orientación. -Formas de implementar orientación.	Ítems de PD 1 a PD3
Opinión del profesorado sobre la autoeficacia vocacional en la niñez.	Juicios de cada persona acerca de sus capacidades sobre las cuales organiza y ejecuta sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado en la construcción de su proyecto de vida.	-Ideas del personal docente sobre las creencias del estudiantado para alcanzar sus metas, de acuerdo con la etapa de desarrollo vocacional.	Ítems de OD1 a OD 8
Predisposición personal y profesional del profesorado para el desarrollo de su función orientadora.	Opinión del profesorado sobre su apertura y capacidad para emprender la tarea orientadora en su rol docente.	-Inclinación positiva o negativa hacia el emprendimiento de la tarea orientadora. -Preparación inicial y continua para el desarrollo de la tarea orientadora.	Ítems de FO1 a FO4

**Fuente:** elaboración propia a partir de la teoría que sustenta el estudio, 2023.

Una vez definidas las variables, las investigadoras construyeron un amplio número de ítems para ser sometidos a un proceso de validación mediante una matriz de consistencia que incluye todos los ítems. Se tomó en cuenta lo propuesto por Kerlinger y Lee (2002), quienes mencionan la validez como una propiedad que indica si un instrumento mide el constructo para el cual se diseñó. Para este caso, y por la naturaleza del instrumento, se realizaron dos diferentes acciones para determinar la validez del cuestionario.

En primera instancia, se solicitó a un grupo de cinco profesionales en orientación con experiencia en educación primaria que emitieran su criterio sobre la validez aparente del instrumento en concordancia con las variables. Se trató, en este primer momento, de un análisis de la correspondencia entre ítems y variables. A cada profesional que participó en la validación se le envió la matriz de consistencia para que incluyera sus recomendaciones de mejora al instrumento.

Producto del análisis de las recomendaciones recibidas por las personas validadoras, el equipo de investigación concluyó que los ítems mantenían congruencia con sus variables, por lo que se siguió con una segunda etapa de validación con un grupo de 19 docentes de II de EGB, pero de otros circuitos escolares, quienes completaron el cuestionario. En vista de que esta validación se hizo con un número relativamente reducido de participantes, por no disponer de una población más amplia con características similares a las de los sujetos de la investigación, la técnica aplicada para estos efectos fue la de selección de ítems por frecuencias, la cual evidencia que cada docente comprendió la pregunta respondida; esta tarea se realizó con el apoyo del profesional en estadística del Instituto de Investigación en Educación de la UCR, que permitió determinar los ítems que conformaron la versión final del cuestionario. Se tomaron las siguientes decisiones metodológicas:

- De las preguntas de escala Likert, seleccionar las dos que concentran los valores menores y dos que concentran los valores mayores.
- De las preguntas abiertas, determinar las que se incluyen en la versión final del cuestionario a partir del análisis del contenido de las respuestas, pero incorporadas como opciones en los ítems de respuesta cerrada.
- En aquellas preguntas en las que no se observa un proceso discriminatorio claro, analizarlas una a una y seleccionar según el criterio experto de las investigadoras si es del caso.

- De las preguntas de selección múltiple, dejar las opciones de respuesta que fueron escogidas con mayor frecuencia e incluir como opción de respuesta aquellas agregadas en la opción de *otros* que se repitieron.
- Eliminar las preguntas abiertas en las que se pide indicar *por qué no*.
- Organizar las opciones de formación inicial en tres categorías para selección única.
- Dejar una única pregunta abierta al finalizar el cuestionario.

Producto del proceso de validación se obtiene el instrumento en su versión final; en la primera parte, se incluyó la solicitud de consentimiento informado, como se indicó arriba. El cuestionario incluye 39 preguntas de escala de Likert con una escala de 1 a 5, donde 1 representa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Además de las anteriores, se incluyeron cuatro de elección múltiple y 2 preguntas abiertas.

Si bien, teóricamente, la recomendación para el análisis del Alfa de Cronbach, para calcular la consistencia y confiabilidad de un instrumento, es que se realice con una muestra mínima  $n = 100$ , por las características del estudio se consideró pertinente aplicarla a las escalas de opinión sobre la orientación y opinión del grupo docentes sobre autoeficacia vocacional en la niñez. Se obtuvo un resultado de 0.93 y 0.94 respectivamente, lo cual indica que los ítems en cada escala apuntan en la misma dirección y existe una buena consistencia interna global.

La aplicación del instrumento al personal docente de las escuelas seleccionadas se realizó durante el mes de noviembre de 2023. Inicialmente, se hizo una reunión con las personas que ocupan el puesto de Dirección de los centros educativos, previa autorización y convocatoria del director regional. En este encuentro se compartieron los objetivos de la investigación y se acordó que la aplicación se realizaría de manera independiente en cada una de las escuelas. Para desarrollar esta tarea, las investigadoras se presentaron en estas instituciones y explicaron al profesorado participante el cometido de la investigación, y se les facilitó el enlace del cuestionario mediante la herramienta de formularios Google para que pudiera ser completado con los teléfonos móviles.

### 3.4 Procedimiento de análisis de la información

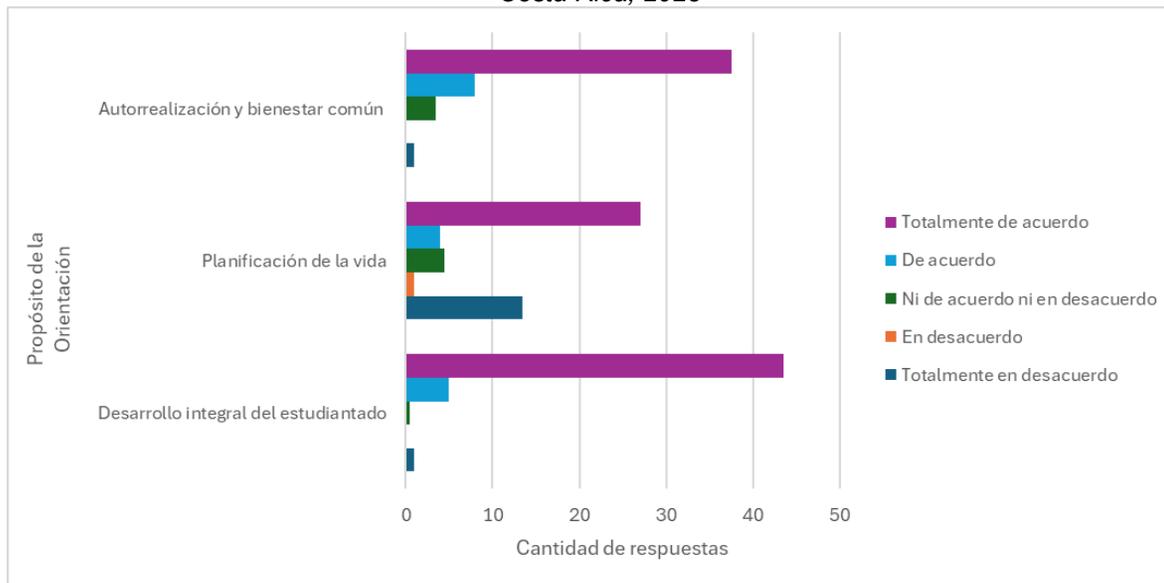
Una vez aplicado el instrumento mediante la herramienta Google Forms y obtenidos los datos, se trabajó con una hoja de cálculo en Microsoft 365 office Excel de versión 2410, que permitió la organización de la información mediante tablas. En vista de que las variables poseen varios indicadores, los cuales se concretan en el cuestionario utilizando varios ítems para cada uno, con el fin de que la información que se expone en las tablas sea más manejable y factible de presentar, se optó por elaborar promedios de las respuestas por indicador, en concordancia con las opciones de respuesta en la escala Likert. Cada valor representó al grupo de 50 docentes, ya que todos podían responder a más de un ítem por indicador. En las preguntas de elección múltiple se elaboraron tablas con la cantidad de respuestas por cada ítem y en las preguntas abiertas se agrupó la información en categorías para especificar la cantidad de respuestas.

## 4. Resultados

Este apartado organiza los datos obtenidos de las tres variables e indicadores establecidos en el estudio, según se detalla a continuación.

**Primera variable:** postura del personal docente del Segundo Ciclo de la EGB sobre la orientación. Esta variable está operacionalizada como la manera de pensar del profesorado participante con respecto a los siguientes tres indicadores: propósito de la orientación, aspectos por desarrollar en orientación y formas de implementar la orientación.

**Figura 1**  
*Grado de acuerdo del personal docente sobre el propósito de la Orientación, Costa Rica, 2023*



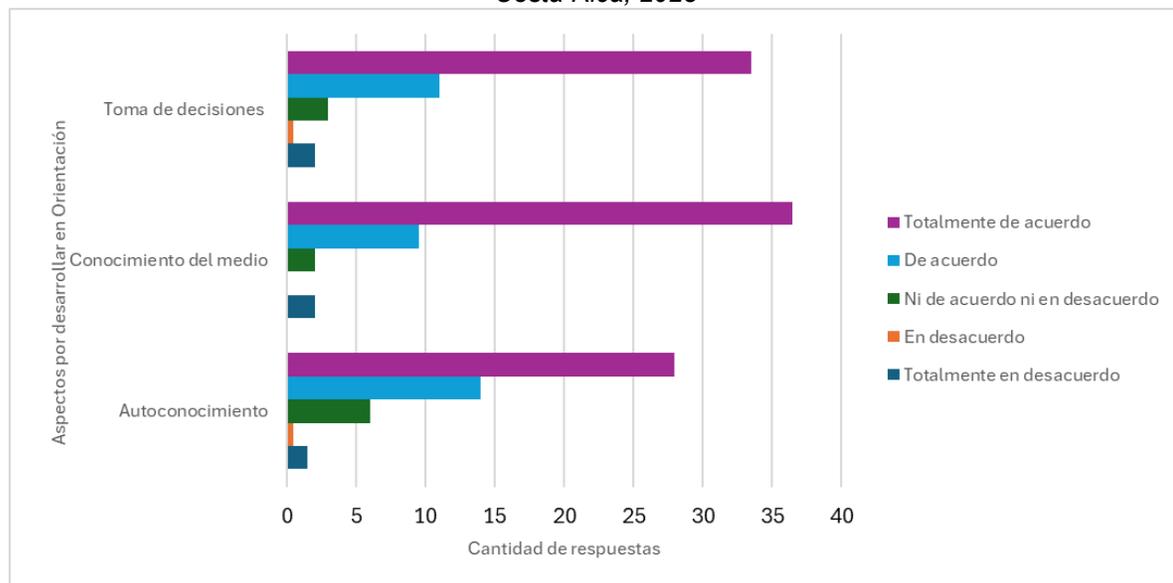
**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Puede observarse, en la Figura 1, que los promedios más altos de respuesta sobre los propósitos de la Orientación se encuentran en el primer y el tercer propósito y se ubican en la opción “Totalmente de acuerdo”, por lo que se puede asegurar que el profesorado reconoce que a la orientación le corresponde el desarrollo integral del estudiantado, la autorrealización y el bienestar común. Con respecto al propósito de planificación de vida, el promedio de respuestas es la más baja, quedando distribuido en todas las opciones de respuesta. En este sentido, llama la atención que un promedio de 13.5 respuestas a los ítems se ubicaron en la opción “Totalmente en desacuerdo”. Este es un aspecto que, dado que la planificación de la vida es un eje central de la orientación, se puede inferir que las y los docentes lo visualizan como una tarea específica de la orientación como disciplina.

Sobre las responsabilidades que asigna el sistema educativo al personal docente en su tarea orientadora, se destaca la forma en que se define a la orientación como objeto de estudio, que es la potenciación del desarrollo integral de la población estudiantil mediante procesos que contribuyen al autoconocimiento, conocimiento del medio, toma de decisiones con compromiso personal-social para la planificación de la vida (MEP, 2017). Aportan con esta perspectiva Paz-Domínguez et al. (2016), quienes plantean que cada docente “en su labor pedagógica orientadora actúa con la intención de intervenir sobre los procesos

cognitivos y afectivos de los alumnos, busca desarrollar un proceso transformador, modificador y constructor de la persona” (p. 3). Nótese que estos autores utilizan el término de “labor pedagógica orientadora”, describiéndola más adelante como la estimulación de procesos cognitivos y afectivos transformadores sin privilegiar una dimensión sobre la otra, lo que consolida la idea de que cada docente debe velar por la promoción de sus estudiantes desde una perspectiva integral. Por lo tanto, la anterior información demuestra un posicionamiento docente concordante con la idea de que la orientación debe formar parte del proceso educativo.

**Figura 2**  
 Grado de acuerdo del personal docente sobre los aspectos a desarrollar en la Orientación, Costa Rica, 2023



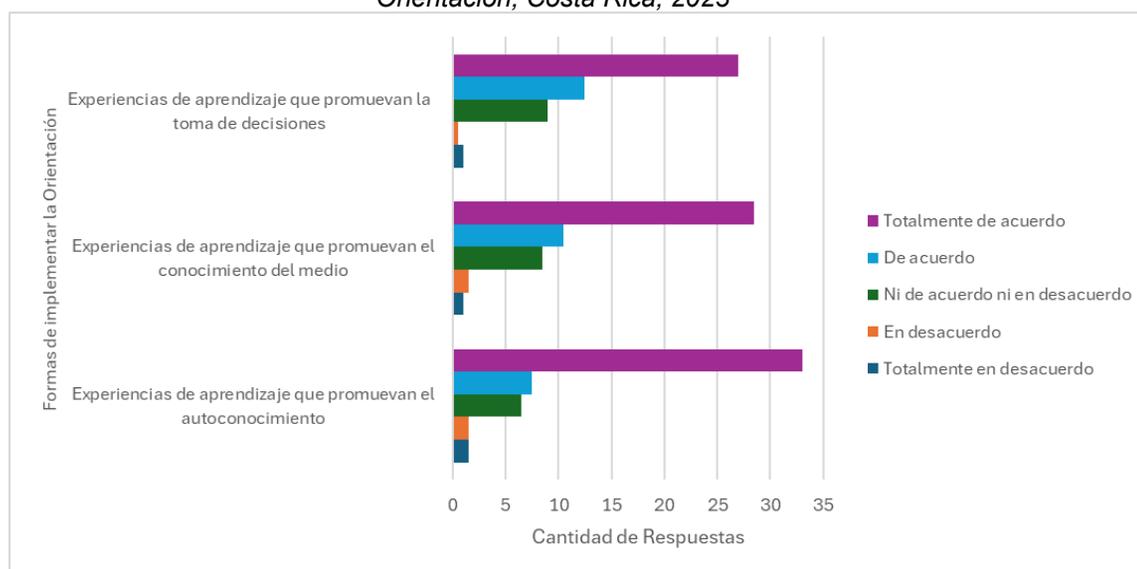
Nota. Fuente: elaboración propia, cuestionario, 2023.

En la Figura 2 se observa que los promedios de respuesta más altos se ubicaron en las opciones “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en los tres aspectos que dan forma al contenido de la labor orientadora, que son el conocimiento del medio (sumatoria de 46), la toma de decisiones (sumatoria de 44.5) y el autoconocimiento (sumatoria de 42). Llama la atención que, aunque las y los participantes no tienen formación inicial en el campo de la orientación, reconocen esta forma concreta de realizar orientación sin que se pueda identificar con certeza el porqué de esta coincidencia conceptual, lo que podría indagarse en otro estudio. Sin embargo, para explicar esta posición del profesorado, puede plantearse la hipótesis de que el MEP establece como tarea de la orientación:

... la potenciación del desarrollo integral de la población estudiantil, mediante procesos que contribuyen al autoconocimiento, conocimiento del medio, toma de decisiones con compromiso personal-social, para la planificación de la vida (sentido, estilo y proyectos), con el propósito de vincular el desarrollo personal (unicidad del ser) y de colectivos sociales (particulares), con el desarrollo social y económico del país y la sociedad planetaria, para la autorrealización de la persona y el bienestar común. (MEP, 2017, p.16)

Lo pertinente de estas respuestas en este momento es que las personas consultadas asumen una posición sobre el ejercicio de la orientación consistente con lo establecido en los programas de estudio de esta materia y muestran su conformidad al respecto.

**Figura 3**  
*Grado de acuerdo de las respuestas del personal docente sobre las formas de implementar la Orientación, Costa Rica, 2023*



**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

La Figura 3 revela bastante consistencia con los datos presentados en la Figura 2; es decir, los promedios de las respuestas se ubican en las opciones “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con respecto a la forma de instrumentar la orientación, por lo que puede deducirse que el profesorado se posiciona favorablemente sobre el desarrollo de experiencias de aprendizaje referidas al autoconocimiento, el conocimiento del medio y la toma de decisiones.

Se puede observar, también, que la opción de respuesta “Ni de acuerdo y en desacuerdo” presenta valores más elevados que en el caso de la Figura 2, lo que llama la atención porque, al comparar la información de ambas figuras, se observa que hay una ligera diferencia entre estos datos que pueden atribuirse a las dinámicas cotidianas de las instituciones educativas. Al tratar de encontrar una explicación al respecto, se encuentra que los programas de orientación del MEP retoman la política curricular vigente, que insiste en que “la formación integral de las personas va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos, apuntando más bien, al desarrollo pleno de la persona y sus potencialidades” (MEP, 2017, p. 12).

Se mencionan temas asociados sobre todo al autoconocimiento y mayormente enfocados en la autoeficacia vocacional, aunque no se nombra este concepto. Otra situación para considerar es que, al utilizar en el instrumento de consulta el concepto de experiencias de aprendizaje, puede conducir al profesorado a no concebir la orientación como aprendizaje, al no ser una asignatura del plan de estudios de este ciclo; no obstante, lo importante de este hallazgo es identificar un posicionamiento del personal docente favorable a la orientación en este ciclo lectivo.

**Segunda variable:** opinión del personal docente sobre la autoeficacia vocacional en la niñez. Se consultó acerca de la comprensión que el personal docente puede tener o intuir sobre el concepto de autoeficacia vocacional como tarea de la orientación en la niñez.

**Tabla 3***Distribución del promedio de respuestas del grado de acuerdo de las personas docentes sobre autoeficacia vocacional en la niñez, Costa Rica, 2023*

Opinión de autoeficacia	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Concepto de sí misma o sí mismo	1	0	10	12	26
Exploración de intereses vocacionales	1	0	4	8	36
Exploración de habilidades vocacionales	1	0	10	13	25
Ideas sobre su porvenir	1	0,5	4	12	32
Mecanismos de control sobre su propia vida	2	0,5	6	13	27
Valoración de los resultados de aprendizaje	0	0	5	10	33
Adquirir actitudes y hábitos de trabajo escolar	0	0	6	9	33
Exploración de oportunidades educativas y su contexto	1	2	5	11	30

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Todas las opciones de respuesta presentadas en el cuestionario sobre esta variable están teóricamente sustentadas, es decir, todas contienen elementos que definen la autoeficacia vocacional. El propósito de incluirla en el estudio es reconocer el valor que le da el profesorado a la autoeficacia vocacional como tema propio de la orientación ofrecida a sus estudiantes en este nivel educativo, aunque constituya un tema que no se incluye explícitamente en los programas de estudio de esta disciplina. En la Tabla 3 se observa que los datos se encuentran altamente concentrados en las columnas “Totalmente de acuerdo” y

“De acuerdo”, con los aspectos que caracterizan la autoeficacia vocacional. El aspecto con mayor puntaje corresponde a la exploración de intereses vocacionales, seguido por las ideas sobre su porvenir.

En la tabla se destacan, con puntuaciones similares, los aspectos de valoración de los resultados de aprendizaje y la adquisición de actitudes y hábitos de trabajo escolar, ambos asociados a las tareas académicas, las cuales son fundamentales en el desempeño del estudiantado y hacen referencia directa a la labor docente. Como en las tablas anteriores, se destacan los valores asignados a la opción de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, los que superan los promedios encontrados en las columnas “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”. Es decir, se observa una actitud de prudencia por parte del profesorado a la hora de responder sobre un tema que no se encuentra explícitamente incluido en los programas de orientación de este nivel educativo, como se ha dicho.

La importancia de incluir esta variable en el estudio estriba en la propuesta de Farías-Veloz et al. (2022), quienes plantean que el grupo docente se concibe como agentes socializadores que influyen en la formación de las personas que el mundo demanda, al promover su realización personal. Las respuestas anteriores no reflejan necesariamente un compromiso de estas y estos agentes con la autoeficacia vocacional como parte de su labor educativa, pero sí del valor general que le asignan a la orientación.

Al mostrar su conformidad con los elementos teóricos que la conforman, se puede deducir que existe una posición favorable hacia la promoción de la autoeficacia vocacional en la escuela. Como parte de la misma línea conceptual, mediante la reelaboración teórica de las propuestas de diversas autorías sobre la función orientadora de la persona docente que se expuso en el apartado de los referentes teóricos, se propone la urgencia de que las maestras y los maestros reconozcan la necesidad de promover el desarrollo cognitivo, afectivo y psicosocial del estudiantado como parte de su función docente/orientadora, visión integral que reflejan los resultados expuestos en esta tabla. Dado lo anterior, se puede considerar que el profesorado consultado mediante esta encuesta muestra una opinión favorable hacia la promoción de la autoeficacia vocacional en sus estudiantes mediante la orientación.

**Tercera variable:** predisposición personal y profesional del personal docente para el desarrollo de la función orientadora. Se retoman los siguientes indicadores: argumentos a favor, argumentos en contra, formación inicial y formación continua.

**Tabla 4***Frecuencia de los argumentos a favor sobre el emprendimiento de la tarea orientadora como parte de las responsabilidades docentes, Costa Rica, 2023 (n = 50)*

<b>Argumentos a favor</b>	<b>Fr</b>
En la institución, las docentes motivan al estudiantado a que tengan herramientas para la toma de decisiones y el empoderamiento personal.	38
Una persona docente puede desarrollar temas socioafectivos con el estudiantado.	35
Se promueve que el estudiantado logre desarrollar la habilidad de toma de decisiones.	34
La orientación permite que se desarrollen actividades en las que el estudiantado puede poner en práctica sus capacidades.	32
Cada docente conoce el contexto sociocultural de su estudiantado y enfatiza en los aspectos donde requieren mayor orientación.	25
El personal docente le aporta al estudiantado en la construcción de un concepto personal adecuado y realista.	28
El estudiantado logra aclarar sus propósitos de vida con el aporte de su docente.	27
La labor orientadora es inherente a la labor docente.	21 20
En la institución hay posibilidades de realizar la labor orientadora.	

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

A partir de este momento, la encuesta hace la consulta directa al profesorado sobre su conformidad con respecto a su función docente orientadora. Todas las personas participantes mencionaron aspectos a favor de realizar la labor orientadora, como se muestra en la Tabla 4, la cual incluye los argumentos en orden por frecuencia de selección. Se destaca el hecho de que ninguno de los ítems relacionados con el tema fue seleccionado por la totalidad del profesorado participante. El valor más alto es de 38 de las 50 personas que constituyeron el universo del estudio (En la institución las docentes motivan al estudiantado a que tengan herramientas para la toma de decisiones y el empoderamiento personal).

Llama la atención que solo 21 docentes consideren que la orientación es inherente a la labor docente. Esta información constituye una señal de alerta, puesto que ni siquiera la mitad del profesorado considera que la labor orientadora está adscrita a la docencia y que en la institución educativa haya posibilidades de realizar esta tarea.

Debe recordarse lo planteado por Pereira (2018) en cuanto a que la función orientadora del grupo docente es fundamental en el contexto de las instituciones educativas, ya que son

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



quienes permanecen más tiempo con el estudiantado. Esta situación facilita observar y obtener información valiosa y tener mayor conocimiento de sus necesidades, intereses, características, entre otros aspectos, de ahí que puede aprovechar las actividades curriculares para orientar a sus estudiantes.

Agregan Paz-Domínguez et al. (2016) que “La función orientadora integra todas las actividades que el educador prevé y despliega con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de sus educandos, en relación con las tareas educativas presentes en cada etapa del desarrollo ontogenético de la persona” (p. 4). Es factible que la función orientadora en la docencia trascienda el abordaje de contenidos curriculares e incorpore elementos psicosociales que influyen en la dinámica en el aula gracias a la naturaleza de la acción docente.

Se destaca, desde el punto de vista teórico, que la orientación constituye un servicio de apoyo que potencia en el estudiantado el proceso de toma de decisiones para afrontar situaciones en el medio escolar, familiar, social y laboral, con un sentido de responsabilidad, productividad y autorrealización a nivel personal y social. De esta manera, si bien el grupo de docentes participantes coincide en aspectos a favor de realizar la labor orientadora, no reconoce que realmente estén brindando los aportes necesarios para la promoción del desarrollo integral de sus estudiantes mediante la orientación.

**Tabla 5**

*Frecuencia de argumentos en contra sobre el emprendimiento de la tarea orientadora como parte de las responsabilidades docentes, Costa Rica, 2023, (n = 50)*

<b>Argumentos en contra</b>	<b>Fr</b>
Sobrecarga laboral docente	44
Falta de tiempo para desarrollar lecciones de o	40
Hace falta capacitación para desarrollar la función orientadora	34
Carencia de recursos didácticos para implementar las acciones	33
La familia limita la posibilidad de trabajo en temas en orientación	21
La comunidad influye en el desarrollo de temáticas de orientación	14
La orientación no está integrada como una asignatura	9

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Como principales argumentos en contra de la realización de la tarea orientadora por parte del profesorado participante en la encuesta, en la Tabla 5 se observan la sobrecarga laboral y la imposibilidad de desarrollar lecciones de orientación. Esta situación supone la creencia de que la orientación, en este nivel educativo, debe realizarse independientemente de la labor docente. Le siguen argumentos relacionados con la falta de idoneidad para orientar

y carencias didácticas, así como la influencia no favorable de elementos del contexto para reafirmar al final la necesidad de tiempo para orientar en forma de lecciones de orientación.

En estudios similares desarrollados en el contexto nacional, se ha comprobado que, ciertamente, el personal docente enfrenta demandas administrativas las cuales implican que la tarea educativa no se limite a la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios y generan un esfuerzo extra invertido en labores que no son consideradas pertinentes a la tarea de formar (Jiménez et al., 2022). Lo anterior, en el caso de esta investigación, puede ser atendido de forma más eficiente si se asume un enfoque articulado de la intervención educativa y es el de la consustancialidad entre docencia y orientación propuesto por Pereira (2018), pues no se requiere de espacios aparte durante el horario escolar, sino una acción preventiva integrada al contenido de las materias que se enseñan.

En cuanto a la formación para realizar la tarea orientadora, según el estudio realizado por Chaves et al. (2023) sobre la congruencia entre la política educativa del país y la formación inicial de profesionales en educación, existen diferencias abismales y carencias que no permiten garantizar que la formación docente responda realmente a las necesidades del país. A partir de esta situación, resulta muy importante retomar el desarrollo profesional del profesorado desde la perspectiva de la formación continua como responsabilidad del Ministerio de Educación Pública y las mismas universidades formadoras.

Sobre la falta de apoyo de las familias y las influencias negativas del contexto, es importante recordar que la tarea docente orientadora se vería facilitada si las y los docentes buscan la participación de los diversos agentes de la comunidad educativa alrededor de la orientación del estudiantado. Se puede involucrar, también, a las autoridades de la institución educativa y a todo el personal docente en la atención integrada de las necesidades de orientación del estudiantado, pues su participación haría que la labor educativa sea más compartida y comprometida, con resultados más efectivos y de mayor alcance (Ianni, 2018; Jiménez et al., 2022; Morales, 2020; Morillo et al., 2019; Parra, 2011). El análisis anterior sugiere la necesidad de promover una concepción transformadora de la tarea educativa en el personal docente participante para incorporar la orientación como parte de la misma función docente.

**Tabla 6***Frecuencia de áreas temáticas de la formación inicial en docencia para la función orientadora, Costa Rica, 2023 (n = 50)*

Áreas temáticas	Fr
Desarrollo de fortalezas personales y profesionales para el trabajo con la niñez	17
Características de la etapa del desarrollo infantil	15
Didáctica para la promoción del desarrollo integral	11
Todas las anteriores	31
Ninguna de las anteriores	4

*Nota.* La suma de las frecuencias no es igual al total de la muestra porque cada docente podía marcar más de una opción del ítem.

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Como se indica en el apartado metodológico, sobre la construcción del instrumento final para recolectar información a partir del proceso de validación desarrollado, los temas incorporados como contenidos de orientación recibidos durante la formación inicial se determinaron a partir, primero, de las opciones de respuesta más seleccionadas de la primera versión del cuestionario, además de otras encontradas en la pregunta abierta que acompañaba estos temas. Esto implica que las investigadoras se centraron en la experiencia del profesorado durante su formación inicial y no necesariamente en lo que consideraron como componentes exigidos de los programas de formación docente de las universidades formadoras.

En la Tabla 6 se observa que la formación inicial aporta temáticas que le permiten al personal docente realizar la labor orientadora, según su criterio. De las 50 respuestas, 31 personas indicaron haber recibido formación en los temas del desarrollo de fortalezas personales y profesionales para el trabajo con la niñez, características de la etapa del desarrollo infantil y didáctica para la promoción del desarrollo integral. Solo 4 participantes reportan no haber recibido formación en este campo.

Según la teoría del desarrollo profesional (Imbernón, 2020), la formación inicial del profesorado se centra en el principio de la socialización y el desarrollo docente. Esto significa proporcionar una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica, todo referido al fenómeno educativo. La institución formadora de profesionales en educación debe hacer girar sus estrategias formadoras alrededor del tema de la innovación educativa, del trabajo en equipo y la colaboración y el enfrentamiento positivo a las nuevas exigencias culturales, sociales y psicopedagógicas. Según indica el autor, no se puede

asegurar que este tipo de formación determine directamente el ejercicio profesional, pues la calidad de la docencia depende de múltiples factores de toda naturaleza, pero sí se puede asegurar que el conocimiento desarrollado por los futuros y futuras docentes durante su formación inicial les aportan las herramientas necesarias para enfrentar los retos educativos que la dinámica social va planteando al profesorado.

De acuerdo con este enfoque teórico, y en concordancia con la concepción de la tarea orientadora del grupo docente que sustenta este trabajo, el hecho de que más de la mitad de las personas participantes en el estudio reportan haber recibido formación sobre los tres temas expuestos y las restantes en alguno de ellos, puede explicar, en primer lugar, su posicionamiento a favor de la orientación y la autoeficacia vocacional. Sin embargo, no explica por qué, a la hora de opinar sobre su responsabilidad docente orientadora, solo 21 de las 50 personas (Tabla 7) opinan que esta tarea es integrada. Parece ser que las dificultades que presenta el contexto pesan más en la construcción de un posicionamiento positivo hacia la función docente orientadora que el convencimiento teórico del cuerpo docentes adquirido durante su formación inicial.

**Tabla 7**

*Frecuencia de contenidos de orientación recibidos durante el ejercicio profesional del personal docente participante, Costa Rica, 2023 (n = 50)*

<b>Contenidos de orientación de formación continua</b>	<b>Fr</b>
Conocimiento de sí mismas o sí mismos	36
Conocimiento de las oportunidades educativas	35
Exploración de intereses vocacionales	33
Creación de espacios para externar ideas acerca del futuro	32
Creación de actitudes y hábitos para el trabajo	31
Valoración de los resultados de su aprendizaje	30
Identificación de habilidades vocacionales	23

*Nota.* La suma de las frecuencias no es igual al total de la muestra porque cada docente podía marcar más de una opción del ítem.

**Fuente:** elaboración propia, cuestionario, 2023.

Para la creación de este grupo de ítems en la versión final del cuestionario, se aplicó el mismo procedimiento utilizado con los ítems de la Tabla 6, por lo que las investigadoras también tomaron como referencia la experiencia del personal docente a lo largo de su formación continua y no necesariamente en un criterio teórico general. Esta decisión metodológica tiene sustento en lo expuesto por Imberón (2020) cuando se refiere a la formación permanente o continua del profesorado para su desarrollo profesional; asegura que deben ser considerados como sujetos de formación y no como objeto de ella. Resulta

indispensable dar voz y protagonismo al personal docente, teniendo confianza en su capacidad de generar conocimiento pedagógico.

En la Tabla 7, se observa que los temas incluidos en esta parte del cuestionario fueron seleccionados entre 23 y 36 veces, y es probable que varios docentes hayan escogido más de uno. Los datos parecen ser halagüeños en vista de la responsabilidad que tiene el MEP de ofrecer formación permanente como un derecho y un deber del profesorado y la condición dinámica del contexto educativo. Esta formación constituye una parte intrínseca de la profesión que debe hacerse efectiva a lo largo de toda la carrera profesional, pues es la que permite superar los límites temporales del conocimiento y enfrentar las realidades cambiantes (Imbernón, 2020). Dado lo anterior, cabe preguntarse si los procesos formativos puestos a disposición del profesorado, tanto en la formación inicial como en la continua, para favorecer la comprensión y el ejercicio de su función docente orientadora, han aportado significativamente a su desarrollo profesional, en este caso, con lo relativo a la orientación.

## 5. Conclusiones

Considerando el objetivo del estudio y el análisis de los datos recolectados, se identifican posiciones no del todo consecuentes con la tarea orientadora. En algunos aspectos, se puede identificar una valoración positiva sobre la importancia de la orientación vocacional en la formación del estudiantado, pero, en otros, no se refleja una buena disposición para asumirla.

El profesorado, con su conocimiento sobre temas de orientación vocacional en general, sus propósitos, su temática y la forma de implementarla en la formación de sus estudiantes a pesar de que su formación inicial se circunscribe al campo de la docencia, demuestra una cercanía práctica y conceptual y una valoración positiva hacia esta disciplina educativa. Fue posible encontrar congruencia entre sus respuestas y las propuestas programáticas del MEP sobre la orientación en el II Ciclo de la EGB. Además, se refleja una lógica teórica sobre una visión más integradora de la promoción del desarrollo de los niños y las niñas, en el sentido de que su formación no puede suscribirse exclusivamente al área cognitiva, sino que debe trascender hacia lo afectivo en busca de su realización personal. Igual situación se observa cuando se trata el tema de la autoeficacia vocacional.

Cabe retomar que, además de que el profesorado no posee estudios formales en la disciplina de la orientación para la promoción de la autoeficacia vocacional, tampoco los programas de orientación del II Ciclo de la EGB incluyen el concepto como tal, aunque sí

algunos supuestos teóricos que la fundamentan y explican. A pesar de esto, el profesorado participante demuestra un conocimiento adecuado al respecto, y en sus respuestas subyace la importancia de generar acciones educativas para su promoción, aunque no se menciona de manera específica sobre en cuál agente educativo recae la responsabilidad. Dado lo anterior, se puede considerar que el profesorado al que se consultó tiene una opinión favorable hacia la promoción de la autoeficacia vocacional en sus estudiantes mediante la orientación.

Las dos conclusiones anteriores refieren a una visión esperanzadora del aporte en el desarrollo del estudiantado en el área vocacional con el apoyo de sus docentes, pero esta se desdibuja un poco al analizar los datos referidos a los argumentos a favor y en contra sobre la responsabilidad del profesorado de asumir su tarea orientadora como parte de sus responsabilidades docentes, específicamente en el desarrollo y la autoeficacia vocacional del estudiantado. Tanto las respuestas a favor como en contra no reflejan necesariamente el compromiso requerido para asumir la tarea, aduciendo falta de recursos, formación, tiempo, sobrecarga laboral, entre otras.

Es importante mencionar que una parte de los argumentos a favor de la realización de esta función son considerados por un mayor número de docentes participantes del estudio, pero otro grupo no los considera e incluso muy pocas personas reconocen la responsabilidad de orientar a sus estudiantes. En decir, se reconoce la importancia de la orientación y la autoeficacia vocacional como aspectos que promueven el desarrollo integral del estudiantado, pero pareciera que las y los docentes no muestran estar dispuestos a asumir su tarea orientadora.

Al indagar sobre la formación inicial, y continua, recibida para el cumplimiento de sus tareas orientadoras, los datos obtenidos reflejan que la mayoría del profesorado ha recibido algún tipo de formación al respecto, tanto durante sus años de formación universitaria como a lo largo de su carrera profesional. De esa manera, las y los docentes pueden enfrentar la responsabilidad de responder a los retos que impone el cambio permanente en el contexto educativo y social, por lo que, en el caso que aquí se revisa, se cuenta con formación que aporta en la construcción de una postura favorable hacia orientación y su tarea orientadora como docente. Sin embargo, como se planteó anteriormente, las dificultades mencionadas parecen pesar más en la postura sobre los beneficios de la orientación como parte de la función docente que poseer el conocimiento teórico y práctico para la ejecución de la tarea.

## 6. Referencias

- Álvarez Alvarado, Karen., Calderón Guzmán, Nicole., Israelski Pérez, Josie., Jiménez Quintana, Rebeca., y Segura Guzmán, Pamela. (2018). *Aportes de la disciplina de la Orientación en centros infantiles para la promoción de un óptimo desarrollo socio-afectivo de niñas y niños de 4 a 5 años de edad* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/6091>
- Álvarez González, Manuel. (2017). *Orientación profesional*. Cedecs Editorial S. L.
- Arguedas Brenes, Gustavo., Calderón Fernández, Esteban., Cerdas Blanco, Viviana., Jiménez Serrano, Elizabeth., y Vargas Nieto, Ana. (2006). *Manual para la Enseñanza de la toma de decisiones a estudiantes de II ciclo de la Educación General Básica* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://es.scribd.com/document/457656285/Manual-Toma-de-Decisiones>
- Babativa Novoa, Carlos. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/30b26254-a8d2-4cd6-b44f-e107d90d3e6f/content>
- Buendía Eisman, Leonor., Colás Bravo, María Pilar., y Hernández Pina, Fuensanta. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw-Hill. [https://www.academia.edu/115313718/M%C3%A9todos\\_de\\_Investigaci%C3%B3n\\_en\\_Psicopedagog%C3%ADa\\_Leonor\\_Buend%C3%ADa\\_E\\_Pilar\\_Col%C3%A1s\\_B\\_Fuensanta\\_Hern%C3%A1nez\\_P](https://www.academia.edu/115313718/M%C3%A9todos_de_Investigaci%C3%B3n_en_Psicopedagog%C3%ADa_Leonor_Buend%C3%ADa_E_Pilar_Col%C3%A1s_B_Fuensanta_Hern%C3%A1nez_P)
- Bandura, Albert. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, Albert. (2006). Guide to constructing self-efficacy scales. In Frank Pajares y Tim Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age.
- Calvo, Inés., Chacón, Paula., Chaves, Hernán., Chaves, Manuel., Montero, Wendoly., y Muñoz, Ana. (2008). *Características del desarrollo vocacional en estudiantes que cursan el sexto grado de la educación general básica en las escuelas José Figueres Ferrer y Betania, del cantón de Montes de Oca, Florencio del Castillo y Palomo, del cantón de Paraíso*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Chaves Salas, Ana., Cárdenas Leitón, Helvetia., Castro Bonilla, Julieta., Olivas Gómez, Carlos., y Gómez Acuña, Yendry. (2023). Los planes de estudio de las carreras de formación docente que imparten las universidades públicas y privadas y su coherencia con las políticas educativas en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52858>
- Castro, María., León, Diana., Lira, Wilson., Umaña, Mónica., y Vargas, Diego. (2019). *El desarrollo vocacional de niñas y niños en edad escolar desde la perspectiva de personas profesionales en orientación de instituciones de educación primaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/df998c78-de67-4bc6-848a-334d61f66e58>

- Farías-Veloz, Verónica., Saucedo-Silva, René., Herrera-Chew, Alejandra., Fuentes-Morales María Concepción. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. *Revista Internacional Tecnológica – Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos., y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill Interamericana. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez.%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Ianni Gómez, Carol. (2018). Formación Docente y Rol de Orientador: Una Experiencia Pedagógica Transformadora desde la Investigación y la Reflexión para la Comprensión Humana. *KOINONIA*, 6(1). <https://fondoeditorialfk.org/index.php/fondoeditorial/article/view/9>
- Irato Zea, Elvia. (2015). La Formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación: Una urgente necesidad. *Revista Universitaria de Investigación*, 16(1), 103-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41059090006>
- Imbernón, Francisco. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jiménez Espinoza, Erika., Deliyore Vega, María., y Morales Trejos, Carol. (2022). Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(2). <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.50899>
- Kerlinger, Fred., y Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales*. Editorial McGraw Hill Interamericana. [https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger\\_investigacion.pdf](https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger_investigacion.pdf)
- Mata Segreda, Alejandrina. (2016). *Jóvenes eficaces vocacionalmente* (Informe de investigación). Universidad de Costa Rica/Instituto de Investigación en Educación/ Escuela de Orientación y Educación Especial. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/498>
- Mata Segreda, Alejandrina. (2018). *Cómo educar jóvenes eficaces vocacionalmente. El papel de la Orientación Vocacional*. Universidad de Costa Rica/Instituto de Investigación en Educación. <https://repositorio.inie.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/b059e5f8-808a-45bc-b519-5363bf2048a0/content>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2023). *Comités de Orientación. Material de apoyo técnico. Dirección Regional de Educación de Cartago* [Manuscrito no publicado]. Asesoría Regional de Orientación.

- Morales, Jesús. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/27984/pdf>
- Morillo Gutiérrez, Maricarla., Araujo Ferrer, Felipe., Pérez Vides, Darnellis., y Valenzuela, Luz. (2019). Rol orientador del docente en educación media general. *Revista de filosofía jurídica, social y política*, 26(3), 58-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863264>
- Otondo-Briceño, Maite., y Medina-Hicks, Nicol. (2023). Motivación y autoeficacia en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática. *Educare*, 27(3), 432-444. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.27-3.17275>
- Ordoñez Luna, Georgina., y Chávez Soto, Blanca. (2024). Relación entre pautas de crianza con el autoconcepto académico y la motivación escolar en estudiantes de primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57386>
- Parra, Keila. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 35(72). <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140387003.pdf>
- Pereira García, María Teresa. (2018). *Mediación docente de la Orientación Educativa y Vocacional*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Paz-Domínguez, Irela Margarita., Gámez-Rodríguez, Eulogio., y Vinent-Mendo, Martha Beatriz. (2016). La clase como espacio y método fundamental para la orientación educativa. *Maestro y Sociedad*(Número especial 2), 3-14.
- Roig-Vila, Rosabel. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Ediciones Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/84990>
- Sánchez García, María. (2017). Marco conceptual de la Orientación para el desarrollo profesional y personal. En María Sánchez García (Coord.), *Orientación Profesional y Personal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sebastián Ramos, Araceli. (2003). *Principios, fundamentos y necesidad de la Orientación profesional*. Dykinson.
- Super, Donald. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Ediciones RIALP, S. A.
- Ureña Salazar, Viria. (2015). Enfoques teóricos de la Orientación Vocacional: aportes para la investigación y desarrollo del área vocacional. En Alejandrina Mata Sereda (Ed.), *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 209-244). Universidad de Costa Rica. <https://catalogo.inie.ucr.ac.cr/Record/INIE-UIR-CD-4035>

## Información de las personas autoras

**Silvia Alvarado Cordero.** Docente en Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: [silvia.alvaradocordero@ucr.ac.cr](mailto:silvia.alvaradocordero@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2909-7873>

**Karla Arroyo Quesada.** Docente en Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: [karla.arroyoquesada@ucr.ac.cr](mailto:karla.arroyoquesada@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0009-0004-2415-5186>

**Viria Ureña Salazar.** Docente en Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: [viria.urena@ucr.ac.cr](mailto:viria.urena@ucr.ac.cr) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3899-2813>

**Alejandrina Mata Segreda.** Docente jubilada, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: [alejandrinamatasegreda25@gmail.com](mailto:alejandrinamatasegreda25@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0009-0007-2554-0993>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

