

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## COMPETENCIAS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

## COMPETENCES FOR EDUCATIONAL GUIDANCE DURING INITIAL TEACHING TRAINING

Sandra Paola Sunza-Chan<sup>1</sup>, Abel Quiñones Urquijo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Yucatán, México (ssunza@correo.uady.mx), <sup>2</sup>Universidad Internacional Iberoamericana, México (abelqui54@gmail.com)

Recibido el 28 de enero de 2019; aceptado el 3 de mayo de 2019; publicado el 15 de julio de 2020

Como citar: Sunza-Chan, S. P. & Quiñones Urquijo, A. (2020). Competencias para la orientación educativa durante la formación inicial docente. *Educación y ciencia*, 9(53), 105-117.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo describir los niveles de desarrollo de competencias para la orientación educativa de estudiantes en fase de egreso de un programa de formación inicial docente para contribuir a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa a partir de un instrumento basado en el perfil de competencias de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP); éste se administró a estudiantes de la Licenciatura en Educación (LE) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Los resultados apuntan hacia un alto nivel de desarrollo de las competencias genéricas, de gestión, diagnóstico, investigación y evaluación; no obstante, se identificaron áreas de mejora en las que es factible incidir.

**Palabras clave:** educación basada en competencias; orientación educativa; formación docente; educación superior

### Abstract

The objective of this paper is to describe the levels of competence development for the educational orientation of students in the final graduation stages of a teacher training program in order to help identify their strengths and areas of improvement. Quantitative research study was conducted by using an instrument based on a profile of competencies from the International Association of Educational and Professional Guidance (AIOEP). The instrument was administered to the Bachelor of Education Students (LE) from the Autonomous University of Yucatán (UADY). Results point towards a high level of development in general competencies, such as: management, diagnosis, research and evaluation. Furthermore, areas of improvement were identified feasible to influence.

**Keywords:** competency-based education; educational guidance; teacher training; higher education

## INTRODUCCIÓN

La orientación educativa es una función compleja y difícil de conceptualizar debido a la amplitud de sus alcances; su evolución histórica ha implicado transformaciones para adaptar su acción a necesidades de contextos y momentos específicos. Esto ha propiciado un amplio espectro de intentos por definirla, lo cual, aunque enriquece su campo de trabajo, también puede dar lugar a confusiones sobre los alcances de su acción profesional.

Algunos autores la describen como un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo” (Martínez-Clares & Martínez-Juárez, 2011, p. 24); de modo similar, Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (1996) la refieren como un proceso de ayuda, con carácter continuo y sistemático que se dirige a todas las personas, en todos sus aspectos, el cual se lleva a cabo con la finalidad de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Citado por Carpio-Camacho, 2007). Como se puede notar, se le presenta como una disciplina tan amplia que, en la práctica, puede ser vista como una panacea ante las problemáticas propias del contexto escolar, lo cual dificulta la definición de sus funciones.

Así, puede señalarse que la delimitación de las competencias que se requieren para desempeñar funciones de orientación educativa es un tema complejo en el que existe un debate abierto. A este fenómeno se suma el hecho de que las transformaciones socioeducativas añaden nuevos retos a la labor del orientador educativo, haciendo indispensable realizar una revisión exhaustiva sobre las competencias vigentes y aquellas que deben incorporarse a la formación inicial y continua de los profesionales de esta área.

Es indispensable mencionar que la acción de la orientación educativa se encuentra totalmente ligada a los contextos escolares, lo cual la convierte, a nivel disciplinar, en una de las áreas prioritarias en la formación de los profesionales de la educación. Sin embargo, en la realidad del contexto mexicano existe una brecha importante entre lo que se plantea a nivel disciplinar y las características de la formación inicial docente.

En México, la oferta de programas de formación inicial docente es amplia, puesto que de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2017) pueden ubicarse por lo menos 8 tipos de programas y es una de las carreras con mayor matrícula a nivel nacional. En el caso específico de Yucatán, un primer acercamiento permitió ubicar 14 instituciones educativas, públicas y privadas, que ofrecen programas de formación inicial para la docencia. Sin embargo, el análisis de sus características generales mostró que, aunque la mayoría de ellos consideran que la orientación educativa es un área relevante en la formación del profesorado, se incluyen pocas asignaturas enfocadas en ella.

Únicamente se pudo ubicar un programa en el que la orientación educativa es considerada parte del objetivo general de su plan de estudios, esta es la LE de la UADY, en la que se incluye un eje formativo denominado Orientación educativa y Tutoría, el cual está constituido por seis asignaturas enfocadas en esta área y se declara bajo un modelo centrado en el desarrollo de competencias. Debido a estas características, se eligió este programa para el desarrollo de la presente investigación. Otra de las características relevantes de la LE es que se encuentra en transición a un modelo basado en competencias, pues su plan de estudios se modificó en el año 2014 y la primera generación egresó en agosto de 2018; debido a esto, aún no se cuenta con investigación o evidencia que permita conocer de qué modo los planteamientos curriculares están dando lugar al desarrollo de las competencias para la orientación, a fin de posibilitar la realización de un análisis profundo sobre su pertinencia en relación con las demandas que la sociedad actual hace a este tipo de profesional. De ahí deriva la importancia del presente estudio como un primer acercamiento a las fortalezas, pero sobre todo a las áreas de mejora con respecto al nivel de desarrollo que se está alcanzando en las competencias para la orientación educativa en las que forma al alumnado.

Ante esto, surge el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias para la orientación educativa en los alumnos que se encuentran en fase de egreso de la LE de la UADY?

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **Conceptualización y definición de las competencias en el ámbito educativo**

A causa de su carácter polisémico y proveniente de diversos contextos encontrar una definición única y consensuada del término competencia es imposible, asimismo ninguna definición encierra en sí misma todos los aspectos que deben ser considerados al abordar este concepto.

Le Boterf (2001) resalta la movilización de recursos personales y de redes para la actuación pertinente en un contexto; Bogoya-Maldonado (2000) añade la aplicación del conocimiento asimilado para proponer soluciones variadas acordes con el contexto; mientras que Zabala-Vidiella y Arnau-Belmonte (2007) enfatizan la capacidad de actuar eficazmente utilizando de modo interrelacionado los conocimientos habilidades y actitudes que se han adquirido.

Por otro lado, en el Proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), se conceptualiza a las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, a través de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente.

Puede decirse que la aplicación del enfoque de competencias a la educación inició en asociación a determinados fenómenos de índole social que dieron lugar a transformaciones importantes con respecto a qué competencias requiere un individuo para funcionar adecuadamente, adaptarse a los cambios y ser exitoso en la sociedad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de País Vasco (2009), el interés de las políticas educativas por el enfoque centrado en competencias, deriva del hecho de que éste es parte de una revolución cultural que sitúa a la educación en su contexto, tomando en cuenta transformaciones como el aumento de las exigencias para integrarse de modo exitoso a la sociedad del conocimiento y las desigualdades que esto genera, el rápido avance del progreso científico que hace que los contenidos caduquen con rapidez y que resalta la importancia del desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Estos fenómenos también impactaron en México, pues desde la perspectiva de Chong-Muñoz y Castañeda-Castro (2013), la incorporación de las competencias a la educación en este país inició al fracasar el modelo económico en boga, reflejándose en el incremento de la deuda externa; ante esto, el Estado tomó una postura más neoliberal. En el ámbito educativo surgió la necesidad de vincular a la escuela con el sector productivo, especialmente en la educación superior y en la formación para el empleo. Visto así, es innegable que la incorporación de las competencias al ámbito educativo, más que un cambio de naturaleza puramente académica se asienta en el vínculo entre la educación (especialmente en el nivel superior) y el mundo productivo.

Por otro lado, Vélaz de Medrano, Manzanares-Moya, López-Martín y Manzano-Soto (2013) hacen una distinción entre dos puntos de vista complementarios para entender el enfoque formativo de competencias. El primero, propio de la Comisión Europea, identifica distintos elementos o dimensiones de las competencias (cognitivo, funcional, personal y ético) desde una postura analítica distinguiendo sus diferentes componentes para facilitar su comprensión. La segunda conceptualización, proviene de Lasnier (2000) y resalta la importancia de la movilización, integración y transferencia de distintos recursos personales con la finalidad de alcanzar objetivos o resolver problemas propios de un contexto, desde una postura más sintética, integradora y enfocada en la práctica.

### **Las competencias en el ámbito de la orientación educativa**

La orientación educativa es una disciplina vinculada a los contextos educativos cuya acción profesional es amplia, de acuerdo con Martos-Titos (2017), entre los roles más importantes que desempeña un orientador educativo se encuentran el de asesor, agente de cambio, comunicador, gestor de recursos, evaluador e interventor psicopedagógico; esto da cuenta de la complejidad de este perfil profesional. Debido a esto, se puede afirmar que el perfil del orientador educativo no se encuentra claramente definido pues es difícil lograr un consenso sobre los saberes en los que debe centrarse su formación inicial y profesional, sin embargo, existen varios trabajos que se han enfocado en esta tarea.

Entre los trabajos más relevantes que se han desarrollado en torno a esta temática resalta el modelo propuesto por el Committee of Directors of Studies in Guidance Counselling (CDSGC, 2011), el cual realiza un análisis de las principales funciones que desempeña un orientador y propone un esquema que las divide en cuatro categorías (consejo, evaluación, asesoramiento y profesionalismo) a las que denomina competencias centrales, de las que derivan competencias específicas. De modo similar, es posible señalar el modelo propuesto por la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía (2008) que, en respuesta al proceso de reforma de los estudios universitarios a partir del Tratado de Bolonia, propone al menos trece competencias indispensables de tomar en cuenta durante la formación inicial del orientador educativo, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Otros autores como Agut-Cómitre (2016) señalan entre las competencias transversales relevantes para un orientador la motivación, la autonomía, la capacidad de adaptación y para el trabajo colaborativo, la habilidad para resolver problemas, la organización y la comunicación. En esta misma línea Maughan, Coyle, McGowan y Wroe (2016) afirman que la base de la práctica competente reside en las cualidades personales, los valores y las actitudes del orientador, las cuales se encuentran aunadas a su madurez personal y profesional.

### **El perfil de competencias para la orientación de la AIOEP.**

Además de las propuestas antes señaladas, resalta el trabajo desarrollado por la AIOEP, a través del Proyecto Internacional sobre Competencias de los Orientadores Educativos, llevado a cabo en ocho áreas geográficas con la finalidad de acercarse a un consenso sobre las competencias principales que definen el trabajo del orientador educativo, identificando líneas guías en los procesos formativos (Repetto-Talavera et al., 2002).

Estas investigaciones derivaron en un conjunto de competencias, el cual fue validado con un grupo de 700 orientadores que se desempeñaban en una gama de trabajos diferentes en 38 países. Así, se llegó al consenso de que el perfil del orientador educativo está integrado por once dimensiones, cada una de las cuales engloba varias competencias; así surgió una dimensión general de competencias y diez dimensiones de competencias especializadas: diagnóstico, orientación educativa, desarrollo de la carrera, orientación personal y consejo, gestión de la información, consulta y coordinación, investigación y evaluación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y, por último, inserción laboral o empleo. Cada una de tales competencias especializadas, puede ser vista como una dimensión que engloba competencias específicas enfocadas en aspectos clave de los saberes que debe dominar un orientador en el ejercicio de sus funciones.

Este modelo resulta útil para el análisis de las competencias para la orientación educativa que poseen los orientadores en ejercicio y para orientar los procesos de desarrollo de competencias durante la formación inicial de los profesionales de la educación que tienen la posibilidad de desempeñar funciones de orientación educativa en diversos contextos escolares. Debido a su relevancia, se eligió este modelo para fundamentar la presente investigación a fin de identificar las dimensiones competenciales para la orientación que han desarrollado los estudiantes en fase de egreso de la LE de la UADY.

## MÉTODO

El presente estudio es de tipo cuantitativo, con un diseño transeccional descriptivo puesto que pretende describir el nivel de desarrollo de las competencias para la orientación en estudiantes de un programa de formación inicial docente, para lo cual los datos se recolectaron en un solo momento (Hernández-Sampieri, Fernández-Colado y Baptista-Lucio, 2016).

La población estuvo constituida por los 50 estudiantes en fase de egreso de la LE perteneciente a la UADY, los cuales integran la primera generación egresada del Plan de Estudios 2014, el cual se encuentra basado en el desarrollo de competencias, de acuerdo con la reciente introducción del Modelo Educativo para la Formación Integral (2012) el cual rige los procesos formativos de esta institución. Se realizó un censo, y el grupo de participantes estuvo compuesto en un 76% por mujeres y en un 24% por hombres, las edades se ubicaron entre 21 y 24 años, siendo 22 años la edad que más se repite. El instrumento utilizado se basa en los trabajos de identificación y clasificación de competencias realizados por la AIOEP (2003), que fueron descritos con anterioridad; se tomaron las competencias propuestas en este modelo, conservándolas en las dimensiones originales a fin de constituir los reactivos, mismos que fueron sometidos a una validación por juicio de expertos. En este proceso participaron 6 académicos enfocados en el ámbito de la orientación educativa y la enseñanza en el nivel superior.

Se llevaron a cabo dos procedimientos paralelos a partir de un instrumento elaborado para el proceso de validación. El primero consistió en analizar los comentarios y observaciones que los profesores realizaron a las competencias y dimensiones que constituyeron los reactivos del instrumento a validar; como segundo paso, se analizaron de modo estadístico las puntuaciones obtenidas en cada uno de los reactivos con base en los criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Dichas calificaciones fueron analizadas con base en criterios análogos a los recomendados por Barbero-García, Vila-Abad y Suárez-Falcón (2003, citados por Martín-Pavón, 2015) los cuales fueron ajustados a la escala utilizada en el instrumento y se resumen en la obtención de una media mayor a 2.5, así como las siguientes consideraciones del rango intercuartílico (RIC), si:  $0 \leq RIC \leq 1$ , el reactivo se acepta;  $1 < RIC \leq 2$ , el reactivo debe revisarse y si  $RIC > 2$ , el reactivo se rechaza.

Se analizaron los resultados por cada uno de los reactivos, verificando el cumplimiento de las condiciones en función de los primeros 3 criterios antes expuestos, es decir, claridad, coherencia y relevancia, asimismo, todas las dimensiones cumplieron con el criterio de suficiencia. Así, el instrumento quedó constituido por 100 reactivos que cumplieron con las condiciones requeridas. Para verificar la fiabilidad del instrumento se administró una prueba piloto a partir de la versión resultante del jueceo por expertos a un grupo de 14 estudiantes con características similares al grupo de participantes. A partir de esto, se realizó un análisis de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.984, por lo cual puede señalarse que el instrumento cumple con los requisitos de validez y confiabilidad que requiere la presente investigación.

Las especificaciones del instrumento resultante se presentan en la tabla siguiente.

**Tabla 1**  
***Especificaciones del Cuestionario de competencias para la orientación educativa.***

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Reactivos</b>
0. Competencias generales	Competencias genéricas del trabajo del orientador educativo, independientemente del área de intervención o contexto en el que se enfoque.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.
1. Diagnóstico	Competencias para la identificación de necesidades y elaboración de diagnósticos precisos a nivel individual y grupal.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 y 1.6
2. Orientación educativa	Competencias vinculadas a las funciones básicas que distinguen el quehacer de la orientación educativa.	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9 y 2.10
3. Desarrollo de la carrera	Competencias para el abordaje del área de intervención enfocada en el desarrollo vocacional y profesional.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 y 3.11
4. Counseling	Competencias para la atención a personas y grupos bajo el enfoque clínico.	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6.1, 4.6.2, 4.6.3, 4.6.4, 4.6.5, 4.6.6, 4.6.7, 4.6.8, 4.6.9 y 4.7
5. Gestión de la información	Competencias centradas en el dominio de conocimientos específicos para el desarrollo de las funciones de la orientación, así como para la gestión de información de los alumnos y el uso de fuentes de información diversas.	5.1, 5.2, 5.3.1, 5.3.2, 5.4 y 5.5
6. Consulta y coordinación	Competencias para la colaboración con otros profesionales y agentes educativos, así como para el manejo de grupos de trabajo.	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 y 6.8
7. Investigación y evaluación	Competencias vinculadas con el trabajo del orientador educativo como investigador en esta área y con los procesos de evaluación de los programas que están a su cargo o en los que participa.	7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6 y 7.7
8. Gestión de servicios y programas	Competencias para el desarrollo de las diversas fases propias del modelo de intervención por programas, que van desde el diagnóstico hasta la evaluación, así como competencias de organización, supervisión y promoción que se requieren en este tipo de estrategias.	8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9, 8.10 y 8.11
9. Desarrollo comunitario	Competencias relacionadas con el trabajo orientador en el contexto comunitario, cuidando la pertinencia de las acciones que se desarrollan y el enfoque hacia la búsqueda del bienestar de los miembros de la comunidad como un colectivo.	9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5 y 9.6
10. Empleo	Competencias para apoyar a los estudiantes en la búsqueda y mantenimiento del empleo, de acuerdo con sus perfiles; actuando como un vínculo con el mundo laboral.	10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5, 10.6, 10.7 y 10.8

Notas: Elaboración propia, basada en AIOEP (2003).

El instrumento fue respondido a través de una escala Likert en la cual se solicita al estudiante, por cada una de las competencias, indicar el nivel en el que considera que la ha desarrollado, tomando en cuenta que 0 significa “nada desarrollada”, 1 es igual a “poco desarrollada”, 2 equivale a “medianamente desarrollada”, 3 a “muy desarrollada” y 4 corresponde a “totalmente desarrollada”. Con esto se buscó identificar y describir las competencias más desarrolladas por el alumnado, desde su propia perspectiva, así como aquellas que constituyen áreas que deben reforzarse en el proceso de formación en el eje de orientación del programa educativo en cuestión, a fin de apoyar posteriores procesos de modificación curricular o de prácticas pedagógicas.

La información recolectada fue vaciada en una base de datos y se analizó mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 24.0, utilizando la estadística descriptiva a través del análisis de medias para las dimensiones de competencias, a este respecto, se estableció el criterio para considerar una dimensión de competencias con un alto nivel de desarrollo en la muestra, su media debía ser igual o mayor a 75 puntos. Adicionalmente a esto, para el análisis de cada una de las competencias que integran una dimensión, se tomó como criterio de alto nivel de desarrollo que un porcentaje igual o mayor al 75% de la muestra hubiera dado la respuesta “Muy desarrollada” o “Totalmente desarrollada”, al ser cuestionado en relación con su percepción sobre el nivel en que posee dicha competencia en esta fase de egreso de la LE.

## RESULTADOS

A partir de los procedimientos descritos en el apartado anterior, se obtuvieron los resultados que se describen a continuación. Antes de lo cual es necesario recalcar que, para efectos de la presente investigación, el énfasis se encuentra en identificar, tanto en un nivel general (dimensiones de competencias) como específico (competencias propiamente dichas), el desarrollo de las competencias para la orientación en estudiantes que se encuentran en la fase final del proceso formativo propio de la LE de la UADY.

Este trabajo pretende constituir un primer acercamiento a las fortalezas y áreas de mejora al respecto, a la luz de los requerimientos del mundo laboral, de acuerdo con los planteamientos del perfil del orientador educativo propuestos por la AIOEP (2003). Debido a lo cual, se hace un mayor énfasis en los resultados que manifiestan claramente una fortaleza o un área de mejora en cuanto al nivel de desarrollo de competencias, de acuerdo con las dimensiones de análisis, por lo cual los resultados intermedios no se abordan con profundidad.

De modo inicial, puede señalarse que el nivel total de desarrollo de las 11 dimensiones de competencias analizadas obtuvo una media de 78.9, lo cual indica que los estudiantes en fase de egreso de la Licenciatura en Educación han desarrollado de modo satisfactorio las competencias analizadas, desde una perspectiva general.

Los resultados obtenidos para cada una de las 11 dimensiones estudiadas en esta investigación se resumen en la tabla 2.

Tabla 2

*Nivel de desarrollo de las dimensiones generales y específicas de competencias.*

Dimensión	N Válidos	Media	Desv. Típ.
0. Competencias generales	50	86.6	9.97171
1. Diagnóstico	50	80.6	15.37536
2. Orientación educativa	50	76.2	17.16695
3. Desarrollo de la carrera	50	75.1	17.05340
4. Consejo	50	78.5	19.18947
5. Gestión de la información	50	70.1	18.82591
6. Consulta y coordinación	50	81.9	16.77871
7. Investigación y evaluación	50	85.3	17.07851
8. Gestión de servicios y programas	50	86.6	16.51063
9. Desarrollo comunitario	50	82.9	18.95906
10. Empleo	50	66.3	22.67831

En primer lugar, se encontró que las dimensiones denominadas Competencias generales y Gestión de servicios y programas, son las que tienen un nivel de desarrollo más alto en los estudiantes, con una media igual a 86.6. En el caso de la primera, se notó que las once competencias que la componen se encuentran en un nivel alto de desarrollo, por lo que puede afirmarse que las competencias genéricas requeridas para el trabajo orientador, independientemente del área de intervención en la que se enfoque, representan una fortaleza en los procesos formativos de los alumnos en fase de egreso de la LE. Algo similar ocurrió en la dimensión Gestión de servicios y programas, en la que todas las competencias que la integran se encuentran en un alto nivel de desarrollo, por lo que se afirma que los alumnos consideran dominar la puesta en marcha de las fases correspondientes a los procesos de intervención de servicios y programas, desde el diagnóstico hasta la evaluación.

Estos resultados guardan relación con la dimensión de Investigación y evaluación, en la que la media fue de 85.3 puntos, siendo que los estudiantes refirieron altos niveles de desarrollo en las 7 competencias que la integran, por lo cual puede señalarse que, desde la perspectiva de los estudiantes, han desarrollado las competencias para la investigación vinculada con las funciones propias de la orientación y para la evaluación como parte de los procesos de orientación.

En vinculación con esto, en la dimensión de Diagnóstico, se obtuvo una media de 80.6, lo cual indica que los alumnos manifiestan ser competentes para la evaluación de necesidades individuales y grupales a fin de elaborar diagnósticos que sustenten las intervenciones en este ámbito. Sin embargo, es necesario señalar que en dos de las competencias que integran esta dimensión, más del 25% de los alumnos participantes refirieron no haberlas desarrollado de modo satisfactorio, estas competencias se enfocan en los procesos de canalización o referencia a instancias especializadas, a partir del diagnóstico, tal como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

*Competencias de Diagnóstico con bajo nivel de desarrollo entre los estudiantes de la LE.*

Diagnóstico	Nada desarrollada	Poco desarrollada	Medianamente desarrollada	Muy desarrollada	Totalmente desarrollada
1.4. Facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo a los que se remite.	.0%	4.0%	26.0%	38.0%	32.0%
1.5. Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo a los que se puede referir a los sujetos a partir del diagnóstico.	2.0%	8.0%	16.0%	48.0%	26.0%

Otras dimensiones de competencias que los alumnos consideran haber desarrollado son las referentes al Desarrollo comunitario y la Consulta y coordinación, pues se obtuvieron medias iguales a 82.9 y 81.9 respectivamente, con lo que puede señalarse que los alumnos perciben tener las competencias para desarrollar funciones de orientación educativa en contextos comunitarios, cuidando la pertinencia de sus actuaciones profesionales, en beneficio de dichos colectivos, esto puede vincularse al hecho de que los procesos formativos propios de la LE que cursaron se llevaron a cabo en comunidades no urbanizadas, con lo cual se encuentran familiarizados con las necesidades y características de estos entornos. La única competencia de esta dimensión en la que no se percibió un alto desarrollo fue la referente a la cooperación con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional como apoyo al desarrollo de las comunidades.

Asimismo, sus experiencias formativas se desarrollaron en equipos de trabajo colaborativo con sus pares, así como con agentes de diversos contextos escolares, entre ellos autoridades, padres, profesores y otros profesionales, lo cual se refleja en su percepción de alto nivel de desarrollo de la dimensión Consulta y coordinación, en la cual las 8 competencias que la componen se ubicaron en un alto nivel de desarrollo en el grupo de estudiantes.



Las dimensiones de competencias enfocadas en el Consejo, Orientación educativa y Desarrollo de la carrera, también se ubicaron en un nivel alto de desarrollo, de acuerdo con el criterio empleado, pues sus medias estuvieron por encima de los 75 puntos, sin resaltar entre las dimensiones más altas, por lo cual no se profundizará en las mismas. Únicamente se exponen a continuación, en la tabla 4, las competencias pertenecientes a estas dimensiones que no alcanzaron el porcentaje para considerar satisfactorio su nivel de desarrollo.

Tabla 4

*Competencias de Consejo, Orientación educativa y Desarrollo de la carrera con bajo nivel de desarrollo entre los estudiantes de la LE.*

Dimensión	Nada desarrollada	Poco desarrollada	Medianamente desarrollada	Muy desarrollada	Totalmente desarrollada
Consejo					
4.6.2. Apoyar en el desarrollo de la personalidad.	2.00%	8.00%	16.00%	44.00%	30.00%
4.6.5. Apoyar a las personas en la toma de decisiones respecto a su propia sexualidad	6.00%	10.00%	24.00%	32.00%	28.00%
4.6.7. Apoyar a las personas en la educación para la salud.	2.00%	10.00%	16.00%	38.00%	34.00%
Orientación educativa					
2.5. Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos.	4.00%	2.00%	18.00%	44.00%	32.00%
2.7. Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios nacionales e internacionales.	10.00%	12.00%	36.00%	24.00%	18.00%
2.8. Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos en los niveles escolares en que se requiera.	4.00%	8.00%	26.00%	34.00%	28.00%
Desarrollo de la carrera					
3.2. Demostrar conocimiento de los aspectos legales vinculados con el desarrollo de la carrera.	4.00%	10.00%	24.00%	42.00%	20.00%
3.4. Conocer los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar cambios como ingreso al mundo laboral, desarrollo de la carrera, jubilación, despido.	2.00%	2.00%	36.00%	38.00%	22.00%
3.7. Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, considerando la economía y aspectos sociales y personales.	2.00%	8.00%	28.00%	44.00%	18.00%

Por otro lado, las dimensiones en las que no se alcanzó el puntaje esperado fueron dos, en primer lugar, se encuentra Gestión de la información en la que la media fue igual a 70.1, lo cual indica que los alumnos no consideran haber desarrollado el dominio sobre el manejo de información sistematizada referente a los orientados ni para el uso de diversas fuentes de información que apoyen sus actividades en el marco de la orientación educativa. Resaltan a este respecto cuatro competencias en las que un porcentaje significativo de estudiantes refirieron no haberlas desarrollado de modo satisfactorio, por la importancia de este resultado para el presente estudio, se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

*Competencias de Gestión de la información con bajo nivel de desarrollo entre los estudiantes de la LE.*

<b>Gestión de la información</b>	<b>Nada desarrollada</b>	<b>Poco desarrollada</b>	<b>Medianamente desarrollada</b>	<b>Muy desarrollada</b>	<b>Totalmente desarrollada</b>
5.1. Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.	4.0%	10.0%	36.0%	38.0%	12.0%
5.2. Conocer la equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países.	12.0%	4.0%	48.0%	24.0%	12.0%
5.3. Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente en:					
5.3.2. Información ocupacional.	2.0%	4.0%	20.0%	56.0%	18.0%
5.3.3. Oportunidades de empleo.	2.0%	6.0%	28.0%	46.0%	18.0%

La dimensión con más bajo nivel de desarrollo, de acuerdo con los resultados obtenidos es la denominada Empleo en la cual se obtuvo una media de 66.3, evidenciando la percepción de los estudiantes de no contar con las competencias para apoyar a otros en la búsqueda y mantenimiento del empleo, a fin de constituirse en agentes que favorezcan el vínculo con el mundo laboral. Esta dimensión competencial representa una clara área de mejora para los procesos formativos de profesionales de la educación que intervengan en procesos de orientación profesional, debido a que únicamente en una de las 7 competencias que la conforman se manifestó un nivel de desarrollo satisfactorio, a saber, la posibilidad de guiar a otros en el uso de herramientas de internet en el proceso de búsqueda de opciones laborales. Las 6 competencias que un porcentaje significativo de estudiantes percibe no haber desarrollado se presentan en la tabla 6.

Tabla 6

*Competencias de Empleo con bajo nivel de desarrollo entre los estudiantes de la LE.*

<b>Empleo</b>	<b>Nada desarrollada</b>	<b>Poco desarrollada</b>	<b>Medianamente desarrollada</b>	<b>Muy desarrollada</b>	<b>Totalmente desarrollada</b>
10.1. Asesorar al alumno en estrategias de búsqueda de empleo.	4.00%	6.00%	26.00%	50.00%	14.00%
10.3. Presentar a los alumnos las oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada.	2.00%	10.00%	18.00%	48.00%	22.00%
10.4. Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.	12.00%	6.00%	18.00%	44.00%	20.00%
10.5. Consultar a expertos en regulación y legislación en relación con temáticas propias de la orientación educativa.	8.00%	8.00%	26.00%	44.00%	14.00%
10.6. Realizar el seguimiento del alumno en el empleo a fin de identificar fortalezas y áreas de mejora.	4.00%	12.00%	16.00%	52.00%	16.00%

10.7. Seleccionar a los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación.	4.00%	10.00%	18.00%	44.00%	24.00%
10.8. Asesorar a los alumnos en el mantenimiento del empleo.	12.00%	8.00%	24.00%	38.00%	18.00%

A partir de estos resultados, es posible identificar el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las 11 dimensiones de competencias que conforman el perfil planteado por la AIOEP (2003) para el orientador educativo en el ejercicio de sus funciones, resaltando aquellas que por encontrarse en un nivel elevado representan fortalezas de los procesos formativos del programa en el que se centra este análisis.

Asimismo, dentro de cada una de las dimensiones se han expuesto las competencias que no han alcanzado el nivel de desarrollo esperado y que, por ende, representan áreas de mejora que deben ser reforzadas dentro de la preparación que se brinda a los estudiantes. A modo de cierre, es posible señalar que, se encontró un alto nivel de desarrollo en 77 de las 100 competencias analizadas como parte del perfil del orientador educativo (77%), lo cual muestra que el programa en el que se centra esta investigación promueve de manera directa la formación de profesionales de la educación competentes para el desarrollo de funciones de orientación educativa acordes con los requerimientos del mundo profesional.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del presente estudio apuntan a que los procesos formativos de la LE de la UADY han propiciado un alto nivel de desarrollo de las competencias propias del perfil de orientador educativo en los estudiantes que se encuentran en fase de egreso, lo cual resalta la importancia de la formación inicial docente para la preparación de profesionales competentes en el ámbito de la orientación educativa, a fin de hacer frente a las demandas y necesidades presentes en los diversos contextos escolares, tal como lo corroboran los planteamientos de Tejada-Fernández (2013), Aránega (2013) y Álvarez-Rojo y Romero-Rodríguez (2007), quienes apuntan a que debe existir una estrecha relación entre los procesos formativos en educación superior y las demandas del entorno.

Resalta a este respecto el alto nivel de desarrollo de las competencias genéricas, las cuales se relacionan con las emociones y actitudes del profesional de la orientación, los aspectos éticos en el ejercicio de sus funciones y sus habilidades para relacionarse con otros, independientemente del área de intervención. Esto concuerda de modo directo con las ideas de Agut-Cómitre (2016) sobre las competencias transversales del orientador como eje de su acción profesional, con la denominación de Rodicio-García (2012) sobre las competencias fundamentales de los profesionales de la orientación y con Maughan et. al. (2016) quienes señalan que la base de la práctica competente reside en las cualidades personales, los valores y las actitudes del orientador, las cuales se encuentran aunadas a su madurez personal y profesional.

Asimismo, se encontró un alto nivel de desarrollo de las competencias enfocadas en la gestión de servicios y programas de orientación, el desarrollo de procesos de investigación y evaluación enfocados en el ámbito de la orientación educativa, así como para el diagnóstico de necesidades como base para la intervención. Esto se vincula a las características de la LE, en la que se enfatiza en la práctica de las funciones procesuales de la orientación educativa (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación), permitiendo a los estudiantes vivenciar cada una de las fases del desarrollo de programas en contextos educativos reales.

Por otro lado, se identificaron dos dimensiones de competencias en las que se requiere fortalecer los procesos formativos de los estudiantes, una de estas dimensiones es la gestión de

información, con lo cual se concluye que los alumnos no se perciben preparados en el manejo de información específica para fundamentar sus intervenciones ni para apoyar a otros en el proceso de búsqueda, recopilación y análisis de información que les ayude en sus procesos de orientación. La segunda dimensión, misma que denotó el nivel más bajo de desarrollo fue la referente a las competencias para servir de enlace entre los orientados y el mundo laboral. Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Cejudo (2017) con respecto a que los orientadores conceden menor importancia a las competencias comunicativas, metodológicas, científicas y organizativas.

Cabe señalar que, desde los planteamientos de Hierbert (2009), las competencias para la orientación deben ser vistas desde una filosofía no jerárquica, es decir, todos los servicios de la orientación tienen el mismo nivel de importancia y, por lo tanto, los diferentes tipos de capacitación y las competencias necesarias para prestar esos servicios, son igualmente valiosos. Ante esto, se considera que es difícil que un orientador educativo domine todas las competencias que se plantean en el perfil, al ser tan amplio; sin embargo, es aceptable tener cierto grado de especialización en una dimensión más que en otras, dependiendo de las demandas de su contexto.

Para finalizar, debe señalarse que entre las principales limitaciones del presente estudio se encuentra la escasez de programas de formación inicial docente cuya propuesta curricular integre un área de formación enfocada en la orientación educativa y cuyos procesos formativos se encuentren estructurados por competencias, por lo cual se presenta como una línea de investigación el replicar el presente estudio con otros programas que presenten estas características. Asimismo, se requiere integrar la perspectiva de otros actores (maestros, diseñadores curriculares, asesores de prácticas de campo) participantes en los procesos de formación inicial docente con respecto a este objeto de investigación. Por último, se recomienda complementar los hallazgos con información cualitativa que permita profundizar en la comprensión de este fenómeno.

## REFERENCIAS

- Agut-Cómitre, M. (2016). La orientación profesional para el empleo y el perfil del orientador profesional. Tesis doctoral, Universitat Jaume, España.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) (2003). Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales. Asamblea General, Berna, 4 de septiembre de 2003. Recuperado de: <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav196f.html?lang=4&menu=1&submenu=6>
- Álvarez-González, M., & Bisquerra-Alzina, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez-Rojo, V., & Romero-Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XX1*, 10(1), 15-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601003.pdf>
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía (2008). Los servicios de orientación en el ámbito educativo no universitario de Castilla y León. Recuperado el 20 de abril de 2017 de: <http://www.aclpp.com>
- Barbero-García, I., Vila-Abad, B. & Suárez-Falcón, J. (2006). *Psicometría*. España: UNED.
- Bogoya-Maldonado, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Colombia: Editorial Unilibros.
- Carpio-Camacho, A. (2007). Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del centro universitario Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Girona. Recuperado de: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UdG/AVAILABLE/TDX-0327108-130816//tacc.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0327108-130816//tacc.pdf)
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 349-370. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489017>

- Chong-Muñoz, M. & Castañeda-Castro, R. (2013). Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación. *Sincronía*, (63), 1-6. Recuperado de:  
[http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013\\_a/mercedes\\_chong\\_n62\\_2012.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/mercedes_chong_n62_2012.pdf)
- Committee of Directors of Studies in Guidance Counselling (CDSGC) (2011). Counselling Competencies for Guidance Counselling Education Programmes: Interim Guidelines. Recuperado de:  
[http://www.thecdi.net/write/Guidance\\_Counselling\\_Core\\_Competencies\\_\\_Professional\\_Practice.pdf](http://www.thecdi.net/write/Guidance_Counselling_Core_Competencies__Professional_Practice.pdf)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2016). Metodología de la investigación. (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2017). Compara carreras 2016. Recuperado de:  
[http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/utm\\_source=www.comparacarreras.org.mx&utm\\_medium=redirects&utm\\_campaign=301](http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/utm_source=www.comparacarreras.org.mx&utm_medium=redirects&utm_campaign=301)
- Lasnier, F. (2000). *Rèussir la formation par compétences*. Montreal, Canadá: Gueirín.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martín-Pavón, M. (2015). Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Granada, España. Recuperado de:  
<https://hera.ugr.es/tesisugr/2569697x.pdf>
- Martínez-Clares, P., & Martínez-Juárez, M. (2011). La orientación en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192020>
- Martos-Titos, M. (2017). El reto curricular de la orientación. Acompañando los procesos de mejora escolar. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26443582.pdf>
- Maughan, M., Coyle, B., McGowan, P.J. & Wroe, P. (2016). Guidance Counselling Core Competencies & Professional Practice. Ireland: Institute of Guidance Counsellors. Recuperado de:  
[http://www.thecdi.net/write/Guidance\\_Counselling\\_Core\\_Competencies\\_\\_Professional\\_Practice.pdf](http://www.thecdi.net/write/Guidance_Counselling_Core_Competencies__Professional_Practice.pdf)
- Ministerio de Educación del País Vasco (2009). Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V. País Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). Definición y selección de competencias clave. Recuperado de:  
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Repetto-Talavera, E., Ferrer-Sama, P., Manzano-soto, N., & Malik, B. (2002). Qualification standards for Educational Guidance and Career Services Providers. Workshop presented at the World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Warsaw, Poland.
- Rodicio-García, M. (2012). Funciones y competencias orientadoras y tutoriales en el marco educativo. En L. M. Sobrado, E. Fernández y M- Rodicio (coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 63-87). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tejada-Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 10(1), 170-184. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711012>
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares-Moya, M., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292. Recuperado de: [www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013249.pdf?documentId](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013249.pdf?documentId)
- Zabala-Vidiella, A., & Arnau-Belmonte, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161(1), 40-46. Recuperado de:  
[http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_7\\_competencias\\_basicas/g\\_7\\_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar\\_competencias.pdf](http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar_competencias.pdf)