

PROCESOS DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN: COMPETENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR

Maigualida Zamora
Heriberta Castejón
Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación

Resumen

La Universidad del Zulia en 1991, enmarcada en las políticas de Cambio y Transformación, inició la revisión curricular de todas sus ofertas de estudios. Desde la Escuela de Educación se ofrecía la Licenciatura en Educación Mención Ciencias Pedagógicas Área Orientación. En 1995 esta opción de estudio se transformó de área en Mención y en el Diseño Curricular 1995 se declara la formación del Licenciado en Educación Mención Orientación, a partir del enfoque de las competencias. Desde 1998 han egresado profesionales con este perfil -con criterios de convalidación hasta el año 2000-. Se han realizado acciones puntuales para evaluar el plan de estudios, sin embargo no se había practicado una evaluación sistematizada, por tal razón se planteó esta investigación cuyo objetivo fue evaluar la efectividad del perfil del Licenciado en Educación Mención Orientación. La investigación fue descriptiva, de campo, con un diseño no experimental transversal. Los datos se recogieron a través de la técnica de la entrevista, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la Escala de Estimación Z y C 2005. Los resultados evidenciaron que el perfil era eficiente, aunque se observó un grado de discrepancia que favorecía al desempeño sobre la percepción.

Palabras clave: Formación de orientadores, competencias, currículo

Abstract

In 1991, the Universidad del Zulia, using as framework the politics of Change and Transformation started the curricular revision of all its study opportunities; from the School of Education it was offered the Education Degree Pedagogical Sciences track, guidance area. In 1995 the guidance area was transformed into guidance track, and in the 1995 curricular design it is stated the training in Education Degree Guidance Track taking form the competencies approach. Since 1998, professionals with this profile had graduated, with validation criteria thru year 2000. Some precise actions have been done in order to assess the study plan; however, there were no systematic evaluation, for such reason this research was developed with the aim to assess the effectiveness of the professional profile of the guidance teacher. The study was descriptive, field research with a cross-sectional non-experimental design. Data was collected using the interview technique; the instruments used were the questionnaire and Estimation Scale Z y C (2005). Results evidenced that the profile was efficient, although it was observed a discrepancy degree favoring performance over perception.

Keywords: Training of guidance teachers, competencies, curriculum.

Recibido: 16/01/2006

Aceptado: 10/05/2006

Introducción

Las universidades como instituciones de formación profesional en el nivel mundial afrontan un proceso de constantes demandas, tan acelerado y cambiante como las realidades tecnológicas,

económicas, geográficas y humanas. Cada vez más el compromiso de las universidades es estar orientadas a responder las solicitudes del entorno, formando a los profesionales con las competencias requeridas para dar respuestas eficientes tanto a nivel personal como profesional.

Hasta hace poco las universidades formaban para que el egresado ocupara un puesto de trabajo en una organización con un espacio específico de acción. En la actualidad la demanda está orientada a la formación de un profesional competente, versátil, polivalente, capaz de dar respuesta en situaciones de incertidumbre, considerando la diversidad, las demandas ecológicas, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. Se necesitan programas de formación con duración finita que aborden problemáticas actuales a escalas nacionales y mundiales y que pueden variar en poco tiempo, dando paso a otros programas que den respuestas idóneas a las nuevas realidades sociales que emerjan.

Se le pide al egresado no sólo que sea buen profesional sino también excelente persona, es decir, se requiere la formación desde la eficiencia personal y laboral redimensionando la eficiencia desde una concepción economicista en la cual lo importante era producir con menos tiempo y recursos, a una concepción humana de la eficiencia desde la cual ésta pasa a ser una competencia relacional que garantiza el logro de las metas con la participación de los recursos personales y contextuales de los involucrados, quienes están retados a transferir al puesto sus capacidades, demostrándolas con acciones y operaciones concretas al cumplir con sus funciones laborales. En este ambiente de cambios y transformaciones las universidades tienen el imperativo de re-crearse formando a los profesionales cónsonos con las exigencias socio históricas contextuales.

Desde esta perspectiva de cambios y transformaciones en el presente artículo se socializa una experiencia en este sentido de La Universidad del Zulia (LUZ de ahora en adelante), específicamente en la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Psicología, que es el ente encargado de administrar la Licenciatura en Educación Mención Orientación.

Esta licenciatura es joven y ha transitado por un proceso de revisión curricular que ha demandado un proceso constante de evaluación. La última revisión de esta mención se efectuó hace diez años, en 1995 para ser precisos. Es importante indicar que al implantar el nuevo diseño curricular en 1995 se asumió el criterio de la convalidación de los planes de estudio 1985 y 1995, con la finalidad de no perjudicar la prosecución de los estudiantes que se estaban formando con el plan 1985; por lo tanto, entró en vigencia la normativa a través de la cual a los estudiantes que estaban ubicados a partir del segundo semestre en adelante, durante el segundo período 1995 se les reconoció como aprobadas las materias que guardaban similitud con las propuestas en el nuevo diseño curricular, con la intención de no incrementar su tiempo de permanencia en la institución.

Se considera para efectos de esta investigación que los primeros egresados con el nuevo perfil son los estudiantes que finalizaron sus estudios en 1998, ya que egresaron habiendo cursado como mínimo 60% del nuevo plan de estudios; a la vez, es imprescindible señalar que los estudiantes que han egresado desde el año 2000 hasta la fecha, han sido formados con el plan de estudios completo de 1995.

Desde 1995 inclusive, se han practicado diversos procesos de evaluación puntuales, algunos programas de las unidades curriculares se han rediseñado, se han movilizad algunas cátedras, eliminado otras, se han creado algunas electivas; sin embargo, la ausencia de una evaluación sistemática del perfil profesional fue razón fundamental para justificar el desarrollo de una

investigación, cuyos resultados se socializan en este artículo. Los objetivos de la investigación estuvieron orientados a: evaluar la efectividad del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación. Determinar el nivel de impacto del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación.

Historia y Fundamentos Teóricos

Antes de la transformación curricular de 1995 se formaba un Licenciado en Educación Mención Ciencias Pedagógicas Área Orientación; éste atendía las demandas de Orientación en 98% en las instituciones educativas. Su perfil estaba orientado a la atención individual, a dar tratamiento y prevención a un número de personas en un radio de acción muy reducido. En LUZ, luego de gestarse la modificación curricular, se ganan algunos espacios como fueron: pasar de área a mención, se ofrece tratamiento individual, grupal y colectivo, se integran otros contextos de ejercicio profesional (organizacional, médico asistencial, jurídico penal, militar, deportivo y comunitario, además del educativo), se concretan cinco áreas de acción para desempeñarse en cada contexto (personal social, académica, vocacional, laboral, recreativa y comunitaria) y se involucra a las comunidades como objeto, recurso y sujeto de la orientación.

Para iniciar el tratamiento de los resultados de la evaluación del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación conviene exponer: a) cómo se gestó el perfil profesional de esta opción de estudio generado en el contexto de una política de cambios y transformaciones adoptada por LUZ; b) los fundamentos teóricos sobre la concepción de competencia adoptada por el Departamento de Psicología que administra esta opción de formación; y c) los criterios considerados para evaluar la efectividad del perfil desde el enfoque de competencias.

En la evolución histórica de la formación de este profesional se puede revisar como hasta la década de los 90, la formación del Licenciado en Educación Mención Ciencias Pedagógicas Área Orientación proporcionada en LUZ en el nivel de pregrado fue pertinente; sin embargo, la demanda creciente y progresivamente la dinámica de los cambios sociales exigía la constante adecuación de este profesional a las nuevas condiciones socio contextuales.

En el plano filosófico, se necesitaba redimensionar la filosofía de la orientación, asumiéndola desde una perspectiva de desarrollo y no eminentemente remedial, la cual implicaba que se le brindara el servicio a quien lo "necesitaba", porque estaba envuelto en una situación en la cual tenía que "remediar" o buscar solución a un "problema" planteado, de índole personal o vocacional. Esta nueva perspectiva de desarrollo se fundamenta en el principio de que lo importante es conocer cuáles son los recursos con los que cuentan los clientes para que los utilicen y se movilicen a un punto en el cual incrementen las condiciones de su calidad de vida. No se trata de buscar lo que "no hay" sino identificar "lo que se tiene" para seguir avanzando.

Los empleadores de estos profesionales en los contextos sociales donde el orientador se desempeñaba demandaban que éste asumiera nuevas estrategias de trabajo y ejerciera la orientación desde otra perspectiva, como por ejemplo, se le solicitaba además de la atención en el cubículo salir del mismo para atender los trabajos de y en grupo, ampliar su radio de acción hacia otros sectores de la comunidad e impactar las áreas: personal, vocacional, formación académica, laboral, recreativa y comunitaria en contextos diversos como el educativo, médico y de salud, jurídico, organizacional - empresarial, comunitario, y educativo.

Los egresados y el personal formador de estos profesionales (fundadores, jubilados y activos), coincidían en la necesidad de generar competencias para atender las demandas. Los estudiantes

en formación conscientes de la realidad que emergía con las características antes descritas, se dieron a la tarea de investigar y proporcionar insumos de sus necesidades de formación en función de las demandas sociales.

El perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación se gesta aprovechando la coyuntura de la revisión curricular decretada por La Universidad del Zulia, dado que enmarcada en las políticas de cambio y transformación en 1991, LUZ, consciente de las exigencias de la sociedad en cuanto a la pertinencia social de los profesionales que estaba formando. En forma sistemática, comienza un proceso de transformación curricular, con el objetivo de adecuar la formación de sus egresados a las demandas sociales, es así que, todas las facultades que conforman nuestra máxima casa de estudios, por disposición del Vicerrectorado Académico declara la revisión curricular de todas las oportunidades de estudio ofrecidas por esta institución.

Las acciones eran dirigidas desde el nivel central por la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, a la vez, en las facultades, escuelas y departamentos, se conformaron las comisiones que tendrían la responsabilidad de realizar la revisión curricular. Las comisiones departamentales eran en realidad las responsables directas de hacer esta revisión, pues a nivel operativo tenían que desarrollar las acciones concretas para cumplir con el objetivo propuesto, y en su poder residía la toma de decisiones, siempre enmarcadas dentro de los lineamientos emanados por la sección.

La revisión curricular se efectuó siguiendo los siguientes criterios: a) definición del marco teórico conceptual; b) fundamentación de la carrera profesional: el por qué de la carrera, el ámbito profesional y el objeto de trabajo; c) definición del profesional, el perfil y los objetivos; d) diseño y organización de la estructura curricular: plan curricular; e) diseño del programa de las asignaturas; f) diseño del plan de viabilidad del currículo; y g) diseño del proceso de evaluación permanente: plan de evaluación.

En el Departamento de Psicología para el año 1995, culmina el proceso de revisión curricular de la formación de los profesionales del área orientación y se consolida una nueva propuesta para su formación, la cual quedó declarada en el Diseño Curricular de 1995. Las conclusiones del estudio sobre la revisión curricular, en el caso de la Licenciatura en Educación Mención Ciencias Pedagógicas Área Orientación, llevaron a una transformación curricular, convirtiéndola en la Licenciatura en Educación Mención Orientación.

En el Diseño 95 la identidad profesional del orientador está asociada a sus funciones como docente y asesor consultor de procesos psicosociales. La Mención Orientación ha sido definida como una oportunidad de estudios ofrecida por la Escuela de Educación de LUZ que está dirigida a la formación de un educador que se especializa en el campo de la asesoría y consulta psicosocial, cuyas tareas lo convierten en un agente promotor del desarrollo autónomo de las personas dentro de un contexto histórico - social particular.

En el nuevo diseño curricular se hace énfasis en restablecer la identidad de este profesional, destacando que su profesión es ser Licenciado en Educación, por lo tanto es un Educador que está especializado en la asesoría y consulta psicosocial. Como Educador el Orientador es un profesional cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades del individuo en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos.

Partiendo de lo anterior, la formación de este profesional se centra en desarrollar competencias para diseñar, ejecutar y evaluar planes destinados a desarrollar las capacidades, prevenir o remediar situaciones de la persona, cuyo énfasis puede estar en las áreas: personal - social, académica, vocacional, laboral, recreativa - comunitaria; en cualquier etapa del ciclo vital, utilizando para ello estrategias individuales y grupales, prevaleciendo la acción educativa como guía para la acción. El Orientador podrá atender diversas áreas del quehacer humano. Para lograrlo el orientador se nutre en su formación de elementos interdisciplinarios, lo cual le facilitará su incorporación, oportuna y efectiva al campo ocupacional para actuar dentro de equipos multidisciplinarios en distintas esferas laborales/ocupacionales.

Las competencias medulares profesionales asociadas al perfil del egresado en Educación Mención Orientación son las siguientes:

- Diagnosticar las características de los sistemas humanos en los contextos educativo, organizacional, asistencial, jurídico y comunitario.
- Diseñar, ejecutar y evaluar programas dirigidos a desarrollar el potencial de los sistemas humanos en los distintos contextos y áreas de la Orientación.
- Generar investigaciones sobre aspectos relacionados con las áreas de acción del Orientador. (Diseño Curricular, 1995, p. 25)

Las competencias medulares inherentes a los roles asociados al perfil, formación, y experiencia ocupacional del Licenciado en Orientación Mención Orientación son las siguientes: a) Mediador: diseña, desarrolla y evalúa situaciones que permite el desarrollo armónico e integral del potencial de los seres humanos; b) Asesor: presta sus servicios profesionales actuando como experto en desarrollo humano en situaciones de índole personal y social. c) Promotor e Interventor: fomenta y participa activamente en los procesos de transformación de los grupos humanos con los que se involucra. d) Consultor: diseña, ejecuta y evalúa planes de intervención. e) Planificador o Gerente: diseña programas, proyectos, acciones y demás actividades propias para la resolución de situaciones específicas. f) Investigador: Utiliza las herramientas y técnicas que le proporcionan los métodos de investigación para hacer más efectivo el proceso de intervención.

Entre las competencias genéricas que deben transferirse al desempeño de los roles están las siguientes: a) asesor consultor de procesos psicosociales; b) asesor de procesos de aprendizaje; c) motivación al logro; d) condición de ayuda y servicio; e) actitudes gerenciales; h) habilidades cognoscitivas; i) compromiso ético y moral; j) tendencia a ser líder; k) tendencia a ser gerente; l) estabilidad emocional; m) habilidad para dar y recibir feedback.

Considerando lo expuesto en esta perspectiva histórica de cambios y transformación curricular, en el Diseño de 1995 está explícita la definición de la profesión del Licenciado en Educación Mención Orientación, la Orientación como Disciplina, el Perfil Profesional y las competencias asociadas a dicho perfil. En el transcurso de diez años de creación y aplicación del plan de estudio del 95 se han egresado nueve promociones, se han producido algunas acciones sobre el proceso de evaluación del perfil, sin embargo, es en el año 2005 cuando se concreta en forma sistemática la evaluación de la efectividad del perfil profesional del orientador.

Concepción de Competencia

La concepción de eficiencia personal y laboral para generar procesos de cambio y transformación según Barrios (2000), data desde la edad media, cuando los artesanos medievales disponían para la producción todo lo que sabían, desde la capacidad de seleccionar materia prima

hasta la capacidad de interactuar con pequeños grupos de trabajo y garantizar un trabajo bueno y hermoso. Desde la década de los 60 este enfoque se ha retomado. Las organizaciones exigen un profesional eficiente Le- Boter (1999) desde la perspectiva que implica desarrollo personal y técnico medular; es decir laboral, asociadas a las prácticas medulares de los negocios.

En la década de los 90, cuando se inicia la revisión curricular, se propone un foro y encuentro con los empleadores reales y potenciales, de los orientadores en los contextos (educativos, médico asistencial, jurídico penal, organizacional, militar y comunitario), estos solicitan la adopción del enfoque de competencias (Castejón y Zamora, 2001). Conviene aclarar que este requerimiento se hizo directamente al Departamento de Psicología y no a la universidad. Las demandas de los empleadores abarcaban las competencias técnicas medulares y las competencias genéricas, evidenciadas operacionalmente en los siguientes saberes: ser, saber, hacer, servir y querer hacer.

Es importante resaltar que estos seis criterios centrales orientaron la definición de las competencias, además, los saberes son integrados, por lo tanto no se pueden fragmentar, las personas son quienes tienen la autoridad legítima para proporcionar evidencias y percepciones sobre sus competencias, las competencias se evidencian en el desempeño de un rol, el cual es la demostración más fehaciente y específica de la competencia. Las competencias técnicas y genéricas se desempeñan integradas por tanto al formar o al medir una competencia no es conveniente fragmentar. Las competencias constituyen un aprendizaje complejo integrado por conocimientos, habilidades, destrezas motivaciones, rasgos, roles sociales y pueden ser observados en el desempeño social de una persona. Hablar de competencias implica hablar de eficiencia personal y laboral.

La catedrática Elvira Repetto (2006), profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (UNED), afirma que es muy importante asumir como orientadores las competencias socioemocionales, las cuales define como "una serie de habilidades, necesarias en todas las fases del desarrollo del individuo, que determinan el éxito o el fracaso del mismo, tanto en sus relaciones sociales, como en su desarrollo académico o profesional, entre las cuales se encuentran la motivación, la capacidad de trabajo en equipo, la empatía, la asertividad, la destreza ante la resolución de cualquier tipo de conflicto y la inteligencia intrapersonal e interpersonal (comprenderse a uno mismo y a los demás)". (Periódico Digital, p.1, 2006).

En opinión de Le- Boter (1999) si se acude al Diccionario de la Real Academia, competencia es sinónimo de "aptitud e idoneidad". El adjetivo competente califica a una persona en términos de ser un "buen conocedor de una técnica, de una disciplina o de un arte". Esta definición del ser competente, en consecuencia, denota una cualidad, es algo que se posee y que faculta para.

Resulta interesante que la propia definición de competente no señale que la destreza o cualidad deba ser "conocida" –consciente- por quien la aplica, por quien en definitiva ejecuta las tareas. Esto, como veremos, posee una particularidad teórica muy importante, al concebirse o analizarse tal o cual competencia, como algo que la persona incorpora a su bagaje en el proceso de socialización temprana y, más fundamentalmente, en el proceso educativo del período básico, pero de la que da cuenta en un período posterior de su vida, esto es, como trabajador.

El análisis de competencias parte del estudio de la propia competencia personal de quienes ocupan determinados puestos de trabajo. En primer lugar sale a relucir su grado de calificación, su pericia y conocimiento experto en asuntos culturales, científicos y tecnológicos, en pocas palabras, lo que saben. En segundo lugar aflora su talento para el quehacer; es decir, sus habilidades, destrezas, capacidades de índole genérica o específica. En tercer lugar asoman su

talante ante sí mismos, ante los demás, ante las exigencias y retos laborales, su voluntad, sus motivos, sus deseos, sus gustos, sus valores. En términos más genéricos: a) la cualificación pone de relieve qué es lo que sabe el personal que es experto; b) el talento saca a relucir aquello que el personal puede comenzar a hacer ya mismo y c) el talento sitúa sobre el tapete si el personal quiere hacer lo que está previsto.

Para sustentar la concepción de las competencias técnicas y genéricas se revisaron autores como Boyatzis (1992), Nova y Suárez (1995), Mitrany (1996), Hay Grup (1996), Le-Boyer (1997), Le-Boyer (1999), Barrios (2000), Benavide (2002).

Para Boyatzis (1992, p. 25), "Las competencias son características subyacentes en una persona que están casualmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo". Las competencias pueden clasificarse como diferenciadoras las que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajo con actuación mediana y las competencias esenciales, son las que se necesitan para lograr una actuación mediana o mínimamente adecuada. Estas competencias en conjunto (diferenciadoras y esenciales), provocan un patrón, para la planificación de carrera, evaluación de la actuación y desarrollo personal.

Por otra parte, para Nova y Suárez (1995), las competencias pueden consistir en habilidades, conocimientos, rol social, imagen de sí mismo, rasgos y motivos, definidos de la siguiente forma: a) habilidad, concebida como la capacidad intelectual o normal para ejecutar una labor; b) conocimiento, o posesión de información útil que el individuo tiene en un área en particular; c) rol social considerado como el patrón de conducta de una persona que es reforzada por su grupo social u organización; d) rasgos de sí mismo, es decir, la percepción que las personas tienen de sí mismos, su identidad; personalidad y valía y e) motivos, o los deseos o inquietudes (logro, afiliación, poder) que impulsan y dirigen la conducta del individuo.

Según Hay Group (1996, p. 29-30) "las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente y los adecuados o entre los trabajadores eficaces o ineficaces."

En este sentido, Le-Boyer (1997) desglosa el término competencia a través de una amplia revisión de los conceptos de aptitudes y rasgos personales que permiten enriquecer las bases teóricas del estudio. Según el enfoque de este autor, las competencias se elaboran a lo largo del desarrollo personal durante el ejercicio de una actividad profesional, sin embargo, para que esto ocurra el individuo debe tener las aptitudes necesarias para obtener dichas competencias. Es decir, hay una clara diferencia entre aptitudes y rasgos de personalidad y las competencias: los primeros ayudan a caracterizar a la persona y explicar su gama de conductas en situaciones específicas, mientras que las competencias afectan la puesta en práctica. Las competencias están integradas por: aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos para cumplir una misión en el marco de la organización. Además, las competencias tienen un carácter local, ya que dependen del marco de la empresa en el que se elaboran y utilizan.

En este sentido, Levy-Leboyer (1997, p. 40) plantea una primera definición de competencias: "son conjuntos estabilizados de saberes, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje...es un conjunto de conductas organizadas, en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso".

Asimismo, las diferencias del conocimiento cuando expresa: "las competencias implican una experiencia y un dominio real de la tareas y pone en práctica representaciones constituidas progresivamente por la experiencia del individuo en su trabajo" (Levy-Leboyer, 1997, p. 40).

Las competencias se pueden clasificar en genéricas, definidas como el conjunto de características personales, subyacentes en el individuo, relativas al rol social, imagen de sí mismo, actitudes y valores, rasgos de carácter y motivos, que constituyen el componente menos visible de la competencia. Éstas son más difíciles de desarrollar que los conocimientos y las habilidades.

Las competencias técnicas forman aquel conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, asociadas a un área funcional, especialidad o disciplina, son necesarias para realizar los procesos de trabajo con un nivel de rendimiento superior.

Barrios (2000) define las competencias como esenciales (aquellas necesarias para una actuación promedio o mínimamente aceptada) y diferenciadoras (referidas a discriminar actuación laboral muy por encima del promedio establecido), técnicas o personales (referidas a capacidades por conocimientos y habilidades), genéricas (relacionadas con el desarrollo personal del trabajador) y orgánicas (aquellas referidas para una compañía en especial, construidas y ajustadas a requisitos y planes de acción de corporaciones).

Benavides (2002) explica que las competencias hacen referencia a las manifestaciones de las actitudes, los conocimientos, las destrezas, las emociones, y los factores de personalidad en un desempeño idóneo y eficiente; los cuales son desplegados y visibles en la práctica laboral; es decir, que pueden entenderse como comportamientos manifiestos y observables.

La perspectiva asumida por el Departamento de Psicología de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ fue la concepción Competencias Técnicas y Genéricas.

Marco Metodológico

Para establecer la tipología específica de la investigación fue necesario partir del propósito general del estudio, el cual fue evaluar la efectividad del perfil profesional de los orientadores en ejercicio estableciendo la brecha entre competencias reales y requeridas, razón por la cual se tipificó como una investigación descriptiva, de campo, aplicada y prospectiva.

El estudio se desarrolló como un diseño no experimental, transversal. La población estuvo constituida por orientadores en ejercicio con las siguientes características: egresados de La Universidad del Zulia, graduados a partir del año 1998 (egreso de la primera promoción con 60% de la formación del Plan del Diseño Curricular 1995), sexo femenino o masculino, cualquier edad, cualquier nacionalidad, adscrito a cualquier contexto, cualquier nivel del sistema educativo. La muestra fue no probabilística, porque el investigador no consideró un criterio azaroso para seleccionarla. En este caso la muestra quedó constituida por 70 orientadores licenciados de La Universidad del Zulia en diferentes períodos egresados, todos entre 1998 y 2005, que voluntariamente accedieron a responder al instrumento de la investigación y cumplen con las características antes señaladas para la población. En consecuencia, el muestreo fue de tipo accidental.

La técnica utilizada para recoger los datos fue la entrevista, y se construyeron dos instrumentos, el cuestionario Z y C 2005 y la escala de estimación Z y C 2005. Ambos

instrumentos fueron autodirigidos. El cuestionario Z y C 2005 se construyó con tres partes. La Parte A para evaluar la efectividad del perfil con 49 ítems; la Parte B para sondear otras competencias requeridas para el ejercicio profesional, constituida por seis opciones y una Parte C en la cual se indagó sobre las opciones de formación preferidas por los orientadores al momento de decidir cómo formarse para adquirir las competencias requeridas. En este artículo sólo se hace referencia a la Parte A constituida por 49 ítems asociados a las competencias inherentes a los roles establecidos en el perfil. El cuestionario en la Parte A se construyó con una escala tipo Likert, se utilizó como descriptor de las competencias la siguiente escala: 20% competencia baja, 40% competencia media, 60% competencia buena, 80% competencia alta y 100% competencia excelente.

Como criterio de validez se utilizó el juicio de diez expertos y se adoptó la validez discriminante de ítems; las observaciones de los expertos estuvieron orientadas a mejorar la redacción de los ítems para garantizar que se reflejaran los indicadores de las variables y equiparar la cantidad de ítems por cada indicador. Los expertos concluyeron que el instrumento era válido para ser aplicado en el estudio, una vez corregidas las observaciones mencionadas sobre la redacción y proporcionalidad de los ítems para cada indicador. La discriminante informó que los reactivos eran válidos para medir lo que se deseaba medir y no se eliminó ningún ítem. Como criterio de confiabilidad se calculó el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, el cual también reveló alto grado de confiabilidad 0,9366.

El instrumento Escala de Estimación Z y C 2005 permitió que la persona valorara la importancia de poseer las competencias asociadas al desempeño de los roles y estimar la habilidad adquirida para transferir la competencia al puesto. Por lo tanto, esta escala consta de dos partes: una mide el nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño de los roles y la otra, el nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño de los roles; declaradas todas, en el perfil de formación asumido por LUZ.

Los datos fueron expresados con estadísticas descriptiva agrupándolos en distribución de frecuencias, porcentajes, y obteniendo las medidas de tendencia central: media, moda, mediana, y desviación estándar.

Hallazgos

Los resultados que se presentan en este artículo pretenden cubrir los objetivos enunciados en la introducción, evaluar la efectividad del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación y determinar el nivel de impacto del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación. Se presentan considerando los resultados del Instrumento Z y C 2005, utilizado para medir las competencias asociadas con los roles que conforman el perfil del Licenciado en Educación Mención Orientación: orientador, gerente, mediador de los procesos de aprendizaje, interventor de la realidad social, investigador y consultor asesor. Con la Escala Z y C 2005 se revela la percepción sobre la importancia y habilidad atribuida a las competencias asociadas con los roles, entre las cuales se encuentran: asesor de procesos de aprendizaje, motivación al logro, ayuda y servicio, actitudes gerenciales, actitudes cognoscitivas, tendencia a ser líder, tendencia a ser gerente, estabilidad emocional y habilidad para dar y recibir feedback.

A través de ambos instrumentos (cuestionario y escala) fue posible construir la proyección de la brecha de competencia asociada a los roles antes mencionados. Los resultados reflejan el nivel de competencia según el Baremo de Calificación de las Competencias para el Cuestionario Z y C 2005.

INTERPRETACIÓN	RANGO %
Posee una competencia baja	00.01– 20.0
Posee una competencia media	20.01 – 40.0
Posee una competencia buena	40.01 – 60.0
Posee una competencia alta	60.01 – 80.0
Posee una competencia excelente	80.01 – 100

Evaluar la Efectividad del Perfil Profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación

Las evidencias permiten afirmar que la efectividad del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación es alta, reflejada en una media de 74,60 que corresponde en el baremo establecido a una competencia alta; también indica que la brecha general queda establecida en 25,40%. Esta afirmación está sustentada en el enfoque de competencias, el cual propone que para que un profesional sea evaluado con competencias altas, éste se debe situar en un rango que va desde una competencia desarrollada hasta una altamente desarrollada.

Tabla 1

Nivel de Efectividad del Perfil Profesional

Roles	Indicador	Nivel de Competencia
Orientador	82.22	EXCELENTE
Gerente	75,87	ALTA
Mediador de los Procesos de Aprendizaje	71.95	ALTA
Interventor de la Realidad Social	65,19	ALTA
Investigador	69,26	ALTA
Asesor Consultor	83,16	EXCELENTE

Rol de Orientador

El rol de orientador fue procesado con 70 casos, revelando una media de 82,23, lo cual indica según el baremo establecido que se considera una competencia excelente, esto muestra que la

brecha queda establecida en 17,77, con una mediana de 83. La moda se puntúa en 90 con una desviación típica de 13,87.

Rol de Gerente

El rol de gerente fue procesado con 70 casos, revelando una media de 75,87, lo cual indica según el baremo construido que se considera una competencia alta, esto pauta que la brecha queda establecida en 24,13, con una mediana de 74,28. La moda se puntúa en 85,71 con una desviación típica de 12,06.

Rol de Mediador

El rol de mediador se procesó con 70 casos, revelando una media de 71,96 lo cual demuestra según el baremo fijado que se considera una competencia alta, esto pauta que la brecha queda establecida en 28,04, con una mediana de 72,85. La moda se puntúa en 77,14 con una desviación típica de 12,49.

Rol de Interventor

El rol de interventor fue procesado con 70 casos, revelando una media de 65,19, lo cual señala según el baremo determinado que se considera una competencia alta, esto muestra que la brecha queda establecida en 34,81, con una mediana de 66,66. La moda se puntúa en 76,67 con una desviación típica de 16,19.

Rol de Investigador

El rol de investigador se procesó con 70 casos, dando como resultado una media de 69,26 lo cual revela según el baremo establecido que se considera una competencia alta, esto señala que la brecha queda establecida en 30,74, con una mediana de 71,42. La moda se puntúa en 74,29, con una desviación típica de 14,56.

Rol de Asesor Consultor

El rol de asesor consultor fue procesado con 70 casos, obteniendo una media de 83,16, lo que señala según el baremo definido que se considera una competencia excelente, esto muestra que la brecha queda establecida en 16,84, con una mediana de 83,63. La moda se puntúa en 76,36 con una desviación típica de 10,61.

Para Boyatzis (1992, p.25) "las competencias son características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo". Considera el mismo autor que las competencias diferenciadoras son las que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación mediana; las competencias esenciales son las que se necesitan para lograr una actuación mediana o mínimamente adecuada. En consideración a lo expuesto puede afirmarse que las competencias inherentes al perfil profesional del orientador reportan un desempeño exitoso y esto permite evaluar su efectividad como diferenciadora del mediano desempeño.

Determinar el Nivel de Impacto

El nivel del impacto del perfil profesional será reportado en dos dimensiones: el nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño de los roles y la otra, el

nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño de los roles, tal como se expone en la [tabla 2](#).

Tabla 2

Nivel de impacto del perfil profesional del licenciado en educación mención orientación.

Nº	Competencias	Importancia	Habilidad
1	Rol de Orientador	78,6	57,1
2	Rol de Gerente	45,7	41,4
3	Rol Investigador de la Realidad Social	65,7	34,3
4	Rol de Interventor y Promotor de la Realidad Social	67,1	45,7
5	Rol Mediador de Procesos	70	45,7
6	Rol Asesor Consultor de Procesos Psicosociales	68,6	57,1
7	Asesor de Procesos de Aprendizaje	70	41,4
8	Motivación al logro	72,9	52,9
9	Condición de Ayuda y Servicio	71,4	48,6
10	Actitudes Gerenciales	45,7	48,6
11	Habilidades Cognoscitivas	68,6	54,3
12	Compromiso Ético y Moral	88,6	67,1
13	Tendencia a ser Líder	62,9	51,4
14	Tendencia a ser Gerente	38,6	50
15	Estabilidad Emocional	80	54,3
16	Habilidad para Dar y Recibir Feedback.	74,3	57,1

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Orientador

Los resultados establecen que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al rol de orientador. 78,6% considera que el rol es muy importante y 15,7% ubica el rol como

importante, por tanto se puede afirmar que para 94,3% el rol es importante. Un porcentaje menor el 4,3%, percibe el rol como medianamente importante y 1,4% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. 94,3% de los involucrados, perciben el rol de orientador como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 7% restante opina de forma distinta.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Orientador

Los orientadores que participaron en el proceso expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de orientador. 27,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 57,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 84,2%, que se perciben con la habilidad desarrollada. 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 2,9% considera que su habilidad está iniciada y 1,4 % no fijan posición sobre su nivel de habilidad. 84,2% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de orientador, 15,8% son de una opinión es diferente

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Gerente.

Los resultados comprueban que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al rol de gerente. 45,7% considera que el rol es muy importante y 28,6% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 74,3% el rol es importante. Un porcentaje de 21,4%, percibe el rol como medianamente importante, 2,9% lo considera poco importante y 1,4% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 74,3 % de los involucrados, perciben el rol de gerente como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 25,7% casi un cuarto de la población opinan que va desde medianamente importante a poco importante.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Gerente.

Los orientadores que participaron en el estudio expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de gerente. 5,7% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 41,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 47,1% que se perciben con la habilidad desarrollada. 35,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 11,4% considera que su habilidad está iniciada, 4,3% se considera con una habilidad sin iniciar, mientras que 1,4% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 47,1% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de gerente, y un alto porcentaje, 58,9%, son de la opinión de que su habilidad oscila entre una habilidad iniciada y algunos sin iniciar.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Investigador.

Los resultados revelan que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al rol de investigador. 65,7% considera que el rol es muy importante y 25,7% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 91,4% el rol es importante. Un porcentaje menor, 5,7%, percibe el rol como medianamente importante y 2,9% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 91,4 % de los involucrados, percibe el rol de investigador como parte fundamental de su desempeño profesional, 8,6% desestima la importancia de este rol, ubicándolo como medianamente importante o sin opinión alguna.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del Rol de Investigador.

20% de los orientadores se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 28,6% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 48,6%, que se percibe con la habilidad desarrollada. 34,3% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 12,9% se considera con una habilidad iniciada, mientras que 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad.

48,6% de los involucrados percibe son hábiles en el desempeño del rol de investigador, 51,4% desestima la habilidad que poseen en el desempeño de este rol situándose con una habilidad medianamente desarrollada o sin opinión alguna.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de interventor y promotor

Los resultados muestran que los involucrados en la investigación atribuyen varios niveles de importancia al rol de interventor-promotor. 67,1% considera que el rol es muy importante y 20% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 87,1% el rol es importante. Un porcentaje menor, 8,6%, percibe el rol como medianamente importante, 1,4% considera el rol poco importante y 2,9% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 87,1% de los involucrados percibe el rol de interventor-promotor como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 12,9% consideran que poseen en el desempeño de este rol una habilidad medianamente desarrollada o no fijan posición.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de interventor y promotor

Los orientadores que participaron en el estudio enunciaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de interventor-promotor. 22,9% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 45,7% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 68,6% que se percibe con la habilidad desarrollada. 22,9% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 5,7% considera que su habilidad está iniciada y 2,9% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 68,6 % de los involucrados percibe que son hábiles en el desempeño del rol de interventor-promotor, mientras que 31,4% percibe su habilidad en un rango que va desde no fijar posición hasta catalogarse como medianamente hábil.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de mediador

Los resultados obtenidos evidencian que los orientadores atribuyen varios niveles de importancia al rol de mediador. 70% considera que el rol es muy importante y 18,6% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 88,6% el rol es importante. Un porcentaje menor, 5,7%, percibe el rol como medianamente importante, 1,4% considera el rol poco importante y 4,3% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 88,6% de los involucrados perciben el rol de mediador como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 13,4% lo considera de menor importancia.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de mediador

Los orientadores que participaron en la investigación indicaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de mediador. 27,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 45,7% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 72,8%, que se percibe con la habilidad desarrollada. 21,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 1,4% considera que su habilidad está iniciada y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 72,8% de los involucrados percibe que son hábiles en el desempeño del rol de mediador, mientras que 27,2% percibe que su habilidad para desempeñar el rol es menor.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de asesor de procesos psicosociales

Los resultados del estudio muestran que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al rol asesor de procesos psicosociales. 68,6% considera que el rol es muy importante y 27,1% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 95,7% el rol es importante. Un porcentaje menor, 2,9%, percibe el rol como medianamente importante y 1,4% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 95,7% de los involucrados, perciben el rol de asesor de procesos psicosociales como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un porcentaje menor, 4,3%, es de una opinión distinta.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de asesor de procesos psicosociales

Los orientadores que participaron en el proceso expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol asesor de procesos psicosociales. 24,3% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 57,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 81,4% que se percibe con la habilidad desarrollada. 14,3% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. 81,4% de los involucrados percibe que son hábiles en el desempeño del rol de asesor de procesos psicosociales, mientras que 18,6% se percibe menos hábil.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas al desempeño del rol de asesor de procesos de aprendizaje

Los resultados revelan que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al rol de asesor de procesos de aprendizaje. 70% considera que el rol es muy importante y 17,1% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 87,1% el rol es importante. Un porcentaje menor 5,7%, percibe el rol como medianamente importante, 1,4% considera el rol poco importante y 5,7% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. 87,1% de los involucrados, percibe el rol de asesor de procesos de aprendizaje como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 12,9% son de una opinión distinta.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas al desempeño el rol de asesor de procesos de aprendizaje

Los orientadores que participaron en la investigación expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de asesor procesos de aprendizaje. 32,9% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 41,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 74,3% que se perciben con la habilidad desarrollada. 18,6% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 1,4% considera que su habilidad esta iniciada y 5,7% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. 74,3% de los involucrados percibe que son hábiles en el

desempeño del rol de asesor de procesos de aprendizaje, mientras que 31,4% sitúa su habilidad en un rango que va desde iniciada a medianamente desarrollada.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias asociadas a la motivación al logro.

Los resultados obtenidos indican que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia a las competencias asociadas a la motivación al logro. 72,9% considera muy importante las competencias asociadas a la motivación al logro y 21,4% lo ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 94,3% la motivación al logro es importante. Un porcentaje menor 1,4% considera poco importante estas competencias y un 4,3% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 94,3% de los involucrados percibe la motivación al logro como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 27,1% le da menor importancia.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias asociadas a la motivación al logro.

Los orientadores que participaron en el proceso señalaron varios niveles de habilidad con respecto a la motivación al logro. 37,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 52,9% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 90% que se percibe con la habilidad desarrollada. 5,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 90% de los involucrados percibe que son hábiles en el desempeño del rol de asesor de procesos de aprendizaje, y 10% se sitúa con menor habilidad.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias condiciones de ayuda y servicio

Los resultados obtenidos expresan que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia a la condiciones de ayuda y servicio. 71,4% considera que las condiciones de ayuda y servicio son muy importantes y 17,1% las ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 88,5% esta condición es importante. Un porcentaje menor, 5,7%, percibe las condiciones de ayuda y servicio como medianamente importante y 5,7% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 88,5% de los involucrados, percibe una importancia de las condiciones de ayuda y servicio como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 11,5% le dan menor importancia.

Nivel de Habilidad percibida sobre las Competencias Condiciones de Ayuda y Servicio.

Los orientadores que participaron en el estudio señalaron varios niveles de habilidad con respecto a las condiciones de ayuda y servicio. 37,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada mientras que 48,6% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 85,7% que se percibe con la habilidad desarrollada. 8,6% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 5,7% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 85,7% de los involucrados percibe la habilidad en las condiciones de ayuda y servicio como parte fundamental de su desempeño profesional.

Nivel importancia percibida sobre las competencias actitudes gerenciales

Los resultados indican que los orientadores atribuyen varios niveles de importancia de las actitudes gerenciales. 45,7% considera que las actitudes gerenciales son muy importantes y 34,3% las ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 80% las actitudes gerenciales son importantes. Un porcentaje menor, el 11,4%, percibe como medianamente

importante las actitudes gerenciales, 2,9% lo considera poco importante, 1,4% en nada importante y finalmente, 4,3% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 80% de los involucrados le asignan alta importancia a las actitudes gerenciales, mientras que 20% las desestima como parte fundamental de su desempeño profesional.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias actitudes gerenciales

Las personas que participaron en la investigación indicaron varios niveles de habilidad con respecto a las actitudes gerenciales. 10% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 48,6% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 58,6% que se percibe con la habilidad desarrollada. 30% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 5,7% considera que su habilidad esta iniciada, 1,4% estima una habilidad sin iniciar y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 58,6% de los involucrados, percibe que son hábiles en las actitudes gerenciales y 51,4% se sitúa con menor habilidad.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia de las condiciones cognoscitivas

Los resultados muestran que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia a las condiciones cognoscitivas. 68,6% considera a las condiciones cognoscitivas como muy importantes y 20% las ubica como importantes, por tanto se puede afirmar que para 88,6% las condiciones cognoscitivas son importantes. Un porcentaje menor, 5,7%, percibe estas condiciones como medianamente importante y 5,7% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia de las condiciones cognoscitivas

Los orientadores que participaron en el estudio manifestaron varios niveles de habilidad con respecto a las condiciones cognoscitivas. 30% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 54,3% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 84,3% que se percibe con la habilidad desarrollada. 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 84,3% de los involucrados, perciben que son hábiles en las condiciones cognoscitivas, mientras que 15,7% se percibe menos hábil cognoscitivamente.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia del compromiso ético-moral

Los resultados alcanzados muestran que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia al compromiso ético-moral. 88,6% considera que el compromiso ético-moral es muy importante y 7,1% lo ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 95,7% el compromiso ético-moral es importante. Un porcentaje menor, 4,3%, no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 95,7% de los involucrados percibe una importancia del compromiso ético-moral como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 4,3% desestima su importancia.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia del compromiso ético-moral

Los orientadores que participaron en la investigación consideraron varios niveles de habilidad con respecto al compromiso ético-moral. 67,1% se percibe con una habilidad altamente

desarrollada, mientras que 27,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 94,2% que se percibe con la habilidad desarrollada. 1,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 94,2% de los involucrados percibe habilidad para desempeñarse con compromiso ético-moral, mientras que 5,8% no percibe tener ganada esta competencia.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia de la tendencia a ser líder

Los resultados indican que los orientadores atribuyen varios niveles de importancia a la tendencia de ser líder. 62,9% considera es muy importante y 25,7% la ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 88,6% que la tendencia a ser líder es importante. Un porcentaje de 7,1%, percibe el rol como medianamente importante y 4,3% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 88,6% de los involucrados percibe la tendencia de ser líder como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 11,4% desestima la importancia de esta competencia.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia de la tendencia a ser líder

Los resultados muestran que los involucrados en el estudio atribuyen varios niveles de habilidad de la tendencia de ser líder. 31,4% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 51,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 82,8% que se percibe con habilidad desarrollada. 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 1,4% considera que su habilidad está iniciada y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 82,8% de los involucrados percibe que son hábiles en la tendencia a ser líderes, mientras que 17,2% se percibe con menor habilidad en cuanto a la competencia del liderazgo.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia de la tendencia a ser gerente

Los resultados exponen que los orientadores atribuyen varios niveles de importancia a la tendencia a ser gerente. 41,4% considera que el rol es muy importante y 38,6% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para 80% la tendencia es importante. Un porcentaje de 8,6% percibe esta tendencia como medianamente importante, 5,7% como poco importante, 1,4% como nada importante y finalmente, 4,3% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 80% de los involucrados, percibe que es importante la tendencia a ser gerente, mientras que 20% la desestima.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia de la tendencia a ser gerente

Los orientadores que participaron en el proceso expresaron varios niveles de habilidad con respecto a la tendencia a ser gerente. 11,4% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 50% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 61,4% que se percibe con la habilidad desarrollada. 27,1% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, 5,7% considera que su habilidad está iniciada, 1,4% percibe la habilidad sin iniciar y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 61,4% de los involucrados percibe que son hábiles en la tendencia a ser gerentes, mientras que 38,6% se percibe menos hábil.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia de la estabilidad emocional

Los resultados revelan que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia de la estabilidad emocional. 80% considera que la estabilidad emocional es muy importante y 14,3% la ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para 94,3% la estabilidad emocional es importante. Un porcentaje menor, el 5,7% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 94,3% de los involucrados percibe la estabilidad emocional como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 5,7% lo desestima.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia de la estabilidad emocional

Los orientadores que participaron en la investigación indicaron varios niveles de habilidad con respecto a la estabilidad emocional. 54,3% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 40% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 94,3% que se percibe con la habilidad desarrollada. 1,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. 94,3% de los involucrados percibe que posee habilidad en la estabilidad emocional, mientras que 5,7% se percibe menos hábil.

Nivel de importancia percibida sobre las competencias importancia de la habilidad para dar y recibir feedback

Los resultados señalan que los involucrados atribuyen varios niveles de importancia de la habilidad para dar y recibir feedback. 74,3% considera que la habilidad es muy importante y 18,6% ubica esta habilidad como importante, por tanto se puede afirmar que para 92,9% la habilidad para dar y recibir feedback es importante. Un porcentaje menor, 1,4%, percibe la habilidad para dar y recibir feedback como medianamente importante y 5,7% no respondió, lo cual implica que no fija posición al respecto. 92,9% de los involucrados percibe como importante la habilidad para dar y recibir feedback como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que 7,1% desestima su importancia.

Nivel de habilidad percibida sobre las competencias importancia de la habilidad para dar y recibir feedback

Los orientadores que participaron en el estudio manifestaron varios niveles de habilidad con respecto a la habilidad para dar y recibir feedback. 57,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que 32,9% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 90% que se perciben con la habilidad desarrollada. 5,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. 90% de los involucrados perciben que posee habilidad para dar y recibir feedback, mientras que 10% se percibe menos hábil.

Consideraciones finales

Al finalizar la investigación se pueden emitir las siguientes consideraciones:

Se pudo comprobar la efectividad del perfil profesional del orientador, puesto que se obtuvo que 74,60% de los participantes en el estudio indicaron tener un nivel de competencias altas en los seis roles y en las competencias asociadas a estos roles que constituyen el perfil de este profesional.

Se estableció que sólo 25,40% de la muestra manifestó un nivel inferior al de competencias desarrolladas en los seis roles y en las competencias asociadas a estos roles que constituyen el perfil de este profesional, este rango de auto percepción va desde competencias iniciadas hasta medianamente desarrolladas.

Se evidenció una discrepancia entre la transferencia de la competencia en el desempeño (la ubicaron en 66,75% y, que según el baremo establecido es una competencia buena) y la percepción de la habilidad sobre esas competencias (obtuvo un puntaje de 47,85%, lo cual la ubica en un nivel de competencia media). Este resultado lleva a concluir que es importante trabajar con esta población en el desarrollo de las competencias genéricas que están asociadas a la confianza básica sobre sus propios recursos y la autoeficacia percibida.

Las competencias asociadas al perfil profesional del orientador impactan positivamente el desempeño de este profesional.

Se pudo evidenciar que los roles que constituyen el perfil profesional del orientador tienen vigencia y les permite a estos profesionales dar respuestas oportunas, pertinentes, y por lo tanto, idóneas a las demandas sociales que les son exigidas.

Se pudo evidenciar que aunque los roles del perfil profesional y las competencias asociadas a los mismos permiten el desempeño eficiente, éstos pueden ser enriquecidos elevando la versatilidad del perfil.

Dados los resultados de la investigación se hacen las siguientes recomendaciones:

- Dar a conocer en la Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Educación, Departamento de Psicología los resultados del estudio.
- Informar a los participantes en la investigación sobre los resultados del estudio
- Brindar a la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación los resultados asociados a las demandas de cierre de brecha para brindar a través de ésta las acciones de formación que conduzcan a dar una respuesta idónea a los requerimientos identificados.
- Hacer del conocimiento de los gremios que agrupan a estos profesionales los resultados con miras a generar alianzas estratégicas para concretar el cierre de brechas encontradas en los distintos roles.
- Hacer círculos de estudio y discusión con los entes formadores y empleadores de estos profesionales teniendo como objeto inicial la investigación realizada.
- Seguir profundizando en la temática investigada, utilizando otras técnicas e instrumentos de investigación.
- Comparar entre universidades formadoras de Licenciados en Educación Mención Orientación o carreras afines, los resultados obtenidos.

Referencias

Barrios, E. (2000). *Gestión por Competencias INTECAP*. Guatemala

Benavides, O. (2002). *Competencias y Competitividad. Diseño para Organizaciones Latinoamericanas*. España: Deusto S.A.

Boyatzis, C. y F. (1992). *Las Competencias Claves para una Gestión Integrada de Recursos Humanos*. México: Ediciones Deusto. S.A.

- Castejón, H. y Zamora, M. (2001). *Diseño de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata.
- Diccionario de la Real Academia, Tomo I, p. 523, Edición de 1992.
- Escuela de Educación de LUZ (1995). *Diseño Curricular Mención Orientación*. Maracaibo-Venezuela: Universidad Zulia.
- Hay Group (1996). *Las Competencias*. España: Ediciones Deusto S.A.
- Le Boter (1999). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona-España: Ediciones Gestión 2.000.
- LE-Le Boyer (1997). *Gestión de las Competencias*. Barcelona-España: Ediciones Gestión 2000.
- Nova y Suárez (1995). *Gestión de las Competencias*. España. Barcelona- España: Ediciones Deusto.
- Periódico Digital (2006). *Cursos de Verano de la UNED*. Copiado en noviembre 12, 2006, del sitio Web: [http://apliweb.uned.es/periodico digital/medios.asp?id_noticia=737](http://apliweb.uned.es/periodico%20digital/medios.asp?id_noticia=737).

LOS AUTORES:

Maigualida Zamora:

Licenciada en Educación, Magister en Orientación. Doctora en Ciencias Humanas. Departamento de Psicología y Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Universidad del Zulia. maigualidaz@hotmail.com

Heriberta Castejón:

Licenciada en Educación, Magister en Orientación Doctora en Ciencias Humanas. Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Universidad del Zulia. hcdc60@hotmail.com

Datos de la Edición Original Impresa

Zamora, M y Castejón, H. (2006, Junio). Procesos de cambio y transformación: competencias del perfil profesional del orientador. *Paradigma*, Vol. XXVII, N° 1, Junio de 2006. / 73-102