

La autoeficacia una competencia medular en la formación del orientador

María Dolores Delgado

Mg. en Orientación. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. iwa6@hotmail.com/lunezca@yahoo.com.

María Dolores Díaz

Mg. en Orientación. Facultad de Arte (LUZ). madiconsul@cantv.net

Nexy Valbuena

Mg. en Orientación. Profesora Jubilada Facultad de Humanidades y Educación (LUZ)

Resumen

La Universidad del Zulia desde Octubre del 2005 se ha declarado en revisión curricular tomando como lineamiento para el cambio los perfiles de competencias, esto implica que los profesionales que se egresan requieren transferir al puesto de trabajo. El siguiente artículo presenta el enfoque de Autoeficacia desarrollado por Albert Bandura aplicado al proceso de la formación del profesional de la orientación partiendo de las cuatro fuentes principales de información que el autor considera que son generadoras de creencias de capacidad en el ser humano. De esta forma, se hace mención a las experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados psicológicos y emocionales que Bandura plantea como fuentes de creencias de eficacia y se realiza un análisis de cómo éstas, aplicadas al proceso de formación profesional del orientador, pueden generar creencias de eficacia que garanticen un desarrollo académico a la par de un desarrollo de identidad y crecimiento personal en plena identificación con la carrera.

Palabras clave: Autoeficacia, creencias, experiencia vicaria, orientación, formación.

Self-Efficacy: A Core Competence in Training Guidance Counsellors

Abstract

Since October, 2005, the University of Zulia has been involved in revising the curriculum using competence profiles as the guideline for change. This implies that professionals who graduate require transfer to the job. The following article presents the self-efficacy approach developed by Albert Bandura applied to the process of training the guidance professional, starting from the four main sources of information the author considers to be generators of belief in the capacity of the human being. The study mentions experiences of mastery, vicarious experiences, social persuasion and psychological and emotional states that Bandura proposes as sources for belief in efficacy and analyzes how these, applied to the process of professional guidance training, can generate beliefs in efficacy that guarantee academic development along with a development of identity and personal growth in full identification with the career.

Key words: Self-efficacy, beliefs, vicarious experience, guidance, training.

Introducción

La Universidad del Zulia en la tarea de actualizar su visión curricular se plantea en octubre del 2005 a través del Vicerrectorado Académico varios retos, el primero de ellos es mantener el modelo de currículum integral, otro la reducción del número de años en la formación del profesional y un tercero la adopción de los perfiles profesionales bajo el enfoque de perfiles de competencia.

Para el momento que se toman estas decisiones por parte de las autoridades universitarias, en la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación a través de

Centro de Orientación, el Departamento de Psicología y La Maestría en Orientación quienes administran la formación del Licenciado en Educación Mención Orientación y Magíster en Orientación Laboral y Educativa; se había iniciado la evaluación del perfil profesional del Orientador bajo perfiles de competencia; ya que el Diseño Curricular del año 1995 (última revisión curricular) contempló que el Orientador sería formado bajo este enfoque; ya que los empleadores activos y los empleadores potenciales del momento, al ser consultados, en forma escrita y verbal así lo solicitaron y el gremio profesional, profesores fun-

dadores, activos y jubilados y los estudiantes estuvieron de acuerdo y llegaron al consenso de declarar, diseñar y administrar el perfil profesional bajo perfiles de competencia.

La evaluación de la efectividad de este perfil, se desarrollo a través de un proyecto de investigación adscrito al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico (CONDES) titulado Evaluación de la Efectividad del Perfil Profesional del Orientador. Uno de los resultados obtenido en ese complejo y extenso estudio fue el asociado a la Autoeficacia como una competencia medular que debe desarrollar el orientador en su formación. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la autoeficacia como una competencia medular en la Formación del Orientador y conocer los datos de la investigación que dan sustento a esta afirmación.

Bases teóricas

Las bases teoricas que sustentan el estudio se nutren de la teoria de autoeficacia de Albert Bandura (1997) y la teoría de las Competencias Corol Le Boter (1996).

Pero para el abordaje de la creencia en las propias capacidades es fundamental el trabajo con las fuentes de información de la Autoeficacia que se pueden convertir, al mismo tiempo, en recursos que acompañen el proceso de forma-

ción académica de un docente en orientación.

De acuerdo con lo que Bandura (1997) nos plantea la Autoeficacia es la creencia que la persona tiene acerca de sus capacidades para la realización de determinadas tareas, en contextos y circunstancias específicas.

Si partimos de este concepto de Autoeficacia que nos plantea Bandura podemos comprender la necesidad de que un proceso de formación académica lleve, a la par de un proceso de información y de conocimiento, otro paralelo de desarrollo de la convicción intrínseca que se origina de la identificación plena de la persona con la profesión a partir de una ejecución de ensayos en los que el estudiante comience a adquirir experiencia que canalice sus esfuerzos hacia la consecución final de competencias que le generen seguridad en el ejercicio de sus actividades profesionales.

Esta propuesta de desarrollo profesional, tomando en cuenta lo académico a la par del desarrollo de creencias de eficacia, puede hacerse a partir de lo que Albert Bandura nos plantea como fuentes de información de la Autoeficacia que, como se dijo anteriormente, se pueden convertir también en recursos o instrumentos que promuevan la creencia en las capacidades del estudiante en cuanto a su área de desarrollo profesional.

Se comenzará pues con la men- ción de cada una de las fuentes de información de la Autoeficacia para luego hacer el análisis de ellas a la luz de la formación académica del orientador.

Según Bandura, las fuentes de creencia de Autoeficacia son las si- guientes:

- Las experiencias de dominio: que son las que aportan la prue- ba más auténtica de si uno pue- de reunir o no lo que se requie- re para lograr el éxito. Los éxitos crean una robusta creencia en la relación de eficacia personal, mientras que los fracasos debi- litan, especialmente si los frac- asos se producen antes de haber- se establecido un claro sentido de eficacia.
- Las experiencias vicarias: pre- sentadas por modelos sociales. Observar a personas similares alcanzar éxitos tras esfuerzos perseverantes aumenta la creencia del observador en rela- ción a que él también posee las capacidades necesarias para do- minar actividades compara- bles.
- La persuasión social: que según Bandura constituye la tercera forma de fortalecer las creencias de eficacia. Las personas a qui- nes se les persuadir verbalmen- te de que pueden dominar de- terminadas actividades tienden a movilizar mayor esfuerzo y sostenerlo durante más tiempo

que cuando dudan de si mis- ma y cuando piensan en sus deficiencias personales ante los problemas.

- Los estados psicológicos y emo- cionales: porque esos influyen en cómo el individuo juzga sus creencias de eficacia. El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida, mien- tras que el estado de ánimo ne- gativo la reduce.

Al conocer cada una de las fuen- tes de información de la autoefica- cia tal como las plantea Bandura, se puede empezar a realizar el análisis desde la formación profesional del orientador. La primera fuente de creencia que aborda Bandura es la experiencia misma de la persona en el desarrollo de ciertas actividades. El orientador posee varias áreas y contextos en los que debe desarro- llar competencias profesionales, las áreas son: personal-social, académi- ca, vocacional, laboral, y recreati- va-comunitaria; mientras que los contextos de acción son: educativo, organizacional, medico-asistencial, jurídico y militar³. Si partimos de que es la experiencia una de las fuentes que desarrolla creencias de eficacia, se hace imprescindible que, a la par de recibir información académica sobre los contextos y las áreas, además de las teorías y enfo- ques que se han desprendido del es- tudio de autores en cada una de ellas, que los estudiantes en forma- ción tengan acceso al desarrollo de

actividades de orientación que le permitan adquirir una praxis durante su formación profesional, de manera que puedan reconocerse en el ejercicio de actividades profesionales y decidir en cuál de ellos se sienten con más capacidad de ejecución.

La intención es pues, que los estudiantes de orientación cuenten con laboratorios vivenciales guiados por docentes que les sirvan de monitores de la práctica de procesos profesionales, esto con el objeto de ir creando su propio perfil vocacional que les permita saber cuáles son sus inclinaciones dentro de la gama de opciones que les presenta la carrera, lo cual le traería beneficios al momento de egresar, pues ya tendría claridad en cuanto al área y/o contexto al cual le gustaría dedicarse en cuanto a su desarrollo profesional y de especialización partiendo de sus logros de ejecución previamente monitoreados por la asesoría de un docente del área que les proporcione una adecuada retroalimentación de su desenvolvimiento logrando en los estudiantes un proceso de autoreconocimiento que les permita saber cuáles están siendo sus fortalezas y donde se encuentran los aspectos que deben ser potenciados durante dicha praxis. De esta manera, al momento de que el estudiante llegue a los últimos semestres de prácticas profesionales definitivas, ya habrán ganado competencias y afinado habilidades profesionales a partir de una retroa-

limentación constante propiciada en laboratorios vivenciales de prácticas de orientación permanentes y monitoreadas.

La segunda fuente planteada por Bandura es la experiencia vicaria, es decir, el aprendizaje que se adquiere de la observación de la experiencia de un modelo significativo que le pueda dar al estudiante una idea de cómo ser o actuar en pro del logro de resultados satisfactorios en circunstancias determinadas y similares a las de la persona que observa. Esta fuente, según mi criterio, es una de las más importantes y delicadas porque, si bien es cierto que toda persona selecciona modelos que considera ideales para seguirlos y esforzarse por logros parecidos a los alcanzados por dicho modelo, también es verdad que, aún cuando el estudiante no seleccione voluntariamente a todos sus profesores para que le sirvan de modelo, todos los docentes que participan en la formación académica del orientador se convierten en modelos implícitos que marcan en mayor o menor medida la percepción que tenga el alumno de la carrera o de un área específica de ella, y de lo que se puede lograr a través del ejercicio exitoso de la misma. Es por ello que, desde nuestra óptica, el primer formado en autoeficacia y en las fuentes de información que la originan debe ser el docente formador de orientadores, pues, en ocasiones es la actitud misma del profe-

sor la que comienza por generar creencias negativas o erróneas en el educando.

Factores como la desmotivación por la actualización, incongruencia entre lo que se profesa y lo que se hace, evaluaciones injustas, falta de criterio teórico, poco o cerrado criterio en cuanto a la selección y manejo de pruebas de permanencia de alumnos en el área, inexperiencia en la cátedra que se está impartiendo, etc. son situaciones que van haciendo menoscabo de la imagen que una profesión puede tener ante su público de estudiantes, pues si a la observación de modelos vamos, se debe empezar por la imagen general que una carrera proyecta, porque, aún cuando en ocasiones están presentes las "aptitudes para", la desmotivación del alumno proviene de la observación de otros factores como los ya mencionados.

En conclusión, si la experiencia vicaria es una de las fuentes de información más importante que tiene la autoeficacia se debe trabajar en función del perfil docente y de la imagen que ellos están obligados a proyectar para garantizar que los elementos de motivación y afectivos que se encuentran intrínsecos a las creencias logren el papel positivo para lograr que el estudiante de orientación, no sólo cuente con modelos para su aprendizaje por observación, sino que adquiera una imagen positiva de la profesión para la cual se están formando.

La tercera fuente de información es la persuasión verbal, y, por la naturaleza de la carrera de orientación, considero que es de gran importancia, pues se trata de los mensajes que un estudiante recibe de su desenvolvimiento y desarrollo durante la carrera. Este recurso de la persuasión verbal puede ser utilizado tanto como estímulo para que el alumno incremente sus creencias de eficacia y emplee mayor esfuerzo para el logro exitoso de sus metas, como para derrumbar falsas creencias o creencias negativas acerca de su desempeño en determinadas actividades que le exija desarrollar su carrera. Planteado esto, podemos ver como la persuasión verbal juega un papel de gran relevancia, sobre todo, cuando se está proceso de formación, por ello cualquier juicio de valor, o actitud peyorativa ante un estudiante quizás puede ser más determinante que una respuesta de estímulo por parte del profesor, situación ésta de la que deben estar al tanto los docentes formadores de orientadores pues, en lugar de hacer uso de una persuasión verbal en sentido constructivo, podría estar-se causando daño al estudiante afianzándole creencias falsas o negativas, o, lo que es peor, generándole otras.

Por último se encuentra la cuarta fuente de información que son los estados psicológicos y emocionales, estados que deben ser vigilados y atendidos a la par de la forma-

ción académica del orientador, siendo que éste es un profesional de asesoramiento que debe tener un equilibrio emocional y psicológico, no sólo por la naturaleza de la profesión, si no por la autopercepción que una persona puede generar si parte de falsas o negativas creencias que desencadenen juicios que obstaculicen el reconocimiento de capacidades (que van en detrimento de su desarrollo profesional) y, por lo tanto, el afianzamiento de creencias de eficacia. Es por ello que se hace urgente el diseño y adecuada aplicación de un eje transversal que mantenga en lo estudiantes de orientación un proceso que promueva su crecimiento personal (trabajo con procesos personales como la autoestima, comunicación, toma de decisiones, autoreconocimiento actitudinal, etc.), a la par de su desarrollo académico y que garantice que el egresado en orientación, además de haber ganado una sólida formación cognitiva y teórica, también haya ganado competencias prácticas y crecimiento personal, es decir, haya logrado desarrollarse también como ser humano.

Este breve análisis de la percepción de las fuentes de información de la autoeficacia a la luz de la formación del profesional de la orientación puede tomarse como una propuesta en la que la integralidad del perfil del orientador que se desea egresar alcance el nivel adecuado. La intención es formar a un do-

cente en orientación con una mirada que busque el desarrollo de un profesional que, a la par de su proceso de desarrollo académico y cognitivo, crezca a nivel de su desarrollo personal, sintiéndose capaz de generar alternativas de solución ante las dificultades potenciales que puedan aparecer a lo largo de su proceso de formación.

Para finalizar, es importante hacer mención a la importancia que tienen las creencias en la vida del ser humano, la creencia es algo profundo, es fe en lo que se está haciendo y en lo que se puede llegar a alcanzar, es el impulso para el logro de cualquier meta, es ver los obstáculos minimizados por el empeño en el logro de un objetivo. Es por ello, que se ha tenido la iniciativa de desarrollar un artículo tocando brevemente el tema de la autoeficacia planteada por Albert Bandura (1997), haciendo referencia a sus fuentes de información y llevando esto al plano de la formación del profesional de la orientación, pues si se estudia y, posteriormente, se ejerce una carrera en la cual se cree, está la mitad del camino ganado.

Marco metodológico

Para establecer la tipología específica de la investigación fue necesario partir del propósito general del estudio el cual fue evaluar la autoeficacia que tiene el orientador de su perfil profesional 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 un 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 el 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 6 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 10 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 la desviación estándar.

Hallazgos

Los resultados que se presentan en este artículo pretenden cubrir los objetivos enunciados en la introducción. Evaluar la autoeficacia que tienen los orientadores sobre el perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación.

A través de de los datos recogidos desde el instrumento fue posi-

ble construir la proyección de la brecha de competencia asociada a los roles antes mencionados. Desde la autopercepción de la eficacia de los orientadores en ejercicio. 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

Las evidencias permiten afirmar que la autoeficacia del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Orientación es alta, 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 1.

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

Los resultados establecen que los involucrados atribuyen varios

Tabla 1
 Nivel de impacto del perfil profesional del Licenciado en Educación
 mención Orientación

N°	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

niveles de importancia al rol de orientador. El 78,6% considera que el rol es muy importante y un 15,7% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 94,3% el rol es importante. Un porcentaje menor el 4,3%, percibe el rol como medianamente importante y un 1,4% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 94,3% de los involucrados, perciben el rol de orientador como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 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. El 27,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 57,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 84,2% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada mediana-

mente, un 2,9% considera que su habilidad está iniciada y un 1,4% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 84,2% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de orientador, un 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. El 45,7% considera que el rol es muy importante y un 28,6% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 74,3% el rol es importante. Un porcentaje de 21,4%, percibe el rol como medianamente importante, un 2,9% lo considera poco importante y un 1,4% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 74,3% de los involucrados, perciben el rol de gerente como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que el 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. El 5,7% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 41,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 47,1% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 35,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 11,4% considera que su habilidad está iniciada, un 4,3% se considera con una habilidad sin iniciar, mientras que el 1,4% no fija posición sobre su nivel de habilidad. El 47,1% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de gerente, y un alto porcentaje el 58,9% son de la opinión 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. El 65,7% considera que el rol es muy importante y un 25,7% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 91,4% el rol es importante. Un porcentaje menor el 5,7%, percibe el rol como medianamente importante y un 2,9% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 91,4% de los involucrados, perciben el rol de investigador

como parte fundamental de su desempeño profesional, un 8,6% desestima la importancia de este rol ubicando como medianamente importante o sin opinión alguna.

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

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

El 48,6% de los involucrados, perciben son hábiles en el desempeño del rol de investigador, un 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 impor-

tancia al rol de interventor-promotor. El 67,1% considera que el rol es muy importante y un 20% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 87,1% el rol es importante. Un porcentaje menor el 8,6%, percibe el rol como medianamente importante, un 1,4% considera el rol poco importante y un 2,9% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 87,1% de los involucrados, perciben el rol de interventor - promotor como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 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. El 22,9% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 45,7% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 68,6% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 22,9% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 5,7% considera que su habilidad está iniciada y un 2,9% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 68,6% de

los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de interventor-promotor, mientras que el 31,4% perciben 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. El 70% considera que el rol es muy importante y un 18,6% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 88,6% el rol es importante. Un porcentaje menor el 5,7%, percibe el rol como medianamente importante, un 1,4% considera el rol poco importante y un 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 88,6% de los involucrados, perciben el rol de mediador como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 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. El 27,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 45,7% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 72,8% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 21,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 1,4% considera que su habilidad esta iniciada y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 72,8% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de mediador, mientras que un 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. El 68,6% considera que el rol es muy importante y un 27,1% ubica el rol como importante, por tanto se puede afirmar que para el 95,7% el rol es importante. Un porcentaje menor el 2,9%, percibe el rol como medianamente importante y un 1,4% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 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 el 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 participan en el proceso expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol asesor de procesos psicosociales. El 24,3% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 57,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 81,4% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 14,3% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 81,4% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de asesor de procesos psicosociales, mientras que el 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. El 70% considera que el rol es muy importante y un 17,1% ubica el rol como

importante, por tanto se puede afirmar que para el 87,1% el rol es importante. Un porcentaje menor el 5,7%, percibe el rol como medianamente importante, un 1,4% considera el rol poco importante y un 5,7% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 87,1% de los involucrados, perciben 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 participan en la investigación expresaron varios niveles de habilidad con respecto al rol de asesor procesos de aprendizaje. El 32,9% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 41,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 74,3% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 18,6% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 1,4% considera que su habilidad esta iniciada y un 5,7% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 74,3% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de asesor de procesos de aprendizaje, mientras que un 31,4% sitúan 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. El 72,9% considera muy importante las competencias asociadas a la motivación al logro y un 21,4% lo ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 94,3% la motivación al logro es importante. Un porcentaje menor el 1,4% considera poco importante estas competencias y un 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 94,3% de los involucrados, perciben la motivación al logro como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que el 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. El 37,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el

52,9% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 90% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 5,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 90% de los involucrados, perciben que son hábiles en el desempeño del rol de asesor de procesos de aprendizaje, y un 10% se sitúan 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 las condiciones de ayuda y servicio. El 71,4% considera que las condiciones de ayuda y servicio son muy importantes y un 17,1% las ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 88,5% esta condición es importante. Un porcentaje menor el 5,7%, percibe las condiciones de ayuda y servicio como medianamente importante y un 5,7% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 88,5% de los involucrados, perciben una importancia de las condiciones de ayuda y servicio como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que el 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. El 37,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 48,6% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 85,7% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 8,6% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 5,7% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 85,7% de los involucrados, perciben 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. El 45,7% considera que las actitudes gerenciales son muy importantes y un 34,3% las ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 80% las actitudes gerenciales son importantes. Un porcentaje menor el 11,4%, per-

cibe como medianamente importante las actitudes gerenciales, un 2,9% lo considera poco importante, un 1,4% en nada importante y finalmente un 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 80% de los involucrados, le asignan alta importancia a las actitudes gerenciales, mientras que un 20% las desestiman 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. El 10% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 48,6% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 58,6% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 30% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 5,7% considera que su habilidad está iniciada, un 1,4% estiman una habilidad sin iniciar y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 58,6% de los involucrados, perciben que son hábiles en las actitudes gerenciales y un 51,4% se sitúan 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. El 68,6% considera que las condiciones cognoscitivas como muy importante y un 20% las ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 88,6% las condiciones cognoscitivas como importante. Un porcentaje menor el 5,7%, percibe estas condiciones como medianamente importante y un 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 participan en el estudio manifestaron varios niveles de habilidad con respecto a las condiciones cognoscitivas. El 30% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 54,3% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 84,3% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 84,3% de los involucra-

dos, perciben que son hábiles en las condiciones cognoscitivas mientras que el 15,7% se perciben menos hábiles 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. El 88,6% considera que el compromiso ético-moral es muy importante y un 7,1% lo ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 95,7% el compromiso ético-moral es importante. Un porcentaje menor el 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 95,7% de los involucrados, perciben una importancia del compromiso ético-moral como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 4,3% desestima su importancia.

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

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

mientras que el 27,1% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 94,2% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 1,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 94,2% de los involucrados, perciben habilidad para desempeñarse con compromiso ético-moral, mientras que el 5,8% no perciben 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. El 62,9% considera es muy importante y un 25,7% la ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 88,6% que la tendencia a ser líder es importante. Un porcentaje de 7,1%, percibe el rol como medianamente importante y un 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 88,6% de los involucrados, perciben la tendencia de ser líder como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que el 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. El 31,4% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 51,4% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 82,8% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 11,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 1,4% considera que su habilidad está iniciada y un 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. El 82,8% de los involucrados, perciben que son hábiles en la tendencia a ser líderes, mientras que el 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. El 41,4% considera que el rol es muy importante y un 38,6% ubica el rol como importan-

te, por tanto se puede afirmar que para el 80% la tendencia es importante. Un porcentaje del 8,6%, percibe ésta tendencia como medianamente importante, un 5,7% como poco importante, un 1,4% como nada importante y finalmente un 4,3% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 80% de los involucrados, perciben que es importante la tendencia a ser gerente, mientras el 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. El 11,4% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 50% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 61,4% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 27,1% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente, un 5,7% considera que su habilidad está iniciada, un 1,4% percibe la habilidad sin iniciar y un 4,3% no fija posición sobre su nivel de habilidad. El 61,4% de los involucrados, perciben que son hábiles en la tendencia a ser gerentes, mientras que el 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. El 80% considera que la estabilidad emocional es muy importante y un 14,3% la ubica como importante, por tanto se puede afirmar que para el 94,3% la estabilidad emocional es importante. Un porcentaje menor el 5,7% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 94,3% de los involucrados, perciben la estabilidad emocional como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que un 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. El 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 perciben con la habilidad desarrollada. Un 1,4% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 4,3% no fijan

posición sobre su nivel de habilidad. El 94,3% de los involucrados, perciben que poseen habilidad en la estabilidad emocional, mientras que el 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*. El 74,3% considera que la habilidad es muy importante y un 18,6% ubica ésta habilidad como importante, por tanto se puede afirmar que para el 92,9% la habilidad para dar y recibir *feedback* es importante. Un porcentaje menor el 1,4%, la habilidad para dar y recibir *feedback* como medianamente importante y un 5,7% no respondió lo cual implica que no fija posición al respecto. El 92,9% de los involucrados, perciben como importante la habilidad para dar y recibir *feedback* como parte fundamental de su desempeño profesional, mientras que el 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 va-

rios niveles de habilidad con respecto a la habilidad para dar y recibir *feedback*. El 57,1% se percibe con una habilidad altamente desarrollada, mientras que el 32,9% se reporta con una habilidad desarrollada para un total de 90% que se perciben con la habilidad desarrollada. Un 5,7% se percibe con una habilidad desarrollada medianamente y un 4,3% no fijan posición sobre su nivel de habilidad. El 90% de los involucrados, perciben que poseen habilidad para dar y recibir *feedback*, mientras que el 10% se perciben menos hábiles.

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 un 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 el 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 un 66.75% 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 respuesta 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 Orienta-

ción o carreras afines los resultados obtenidos

Referencias bibliográficas

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

BENAVIDES, O. (2002). **Competencias y Competitividad. Diseño para Organizaciones Latino-**

americanas. España. Editorial: 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 Astrodato.