



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Álvarez Rojo, Víctor; Romero Rodríguez, Soledad
Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación
Educación XX1, vol. 10, 2007, pp. 15-37
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

1

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

**(COMPETENCE-BASED EDUCATION AND TRAINING FOR GUIDANCE
PROFESSIONALS)**

Víctor Álvarez Rojo
Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El presente trabajo pretende ahondar en las exigencias de un tema de total actualidad dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la formación basada en competencias destinada a los orientadores/as de los servicios de orientación de nuestro país. Se estructura en dos partes. En la primera se lleva a cabo una reflexión sobre los principios (competencias, contenidos y metodología) que deberían tenerse en cuenta a la hora de estructurar un currículo formativo basado en competencias destinado al alumnado que inicia su formación con vistas a ejercer en un futuro la profesión de orientador/a. A su vez, en la segunda parte, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de planes de formación continua basados en competencias dirigidos a los/as profesionales de la orientación ya en ejercicio.

ABSTRACT

The present article deals with a burning issue in the context of the European Higher Education Area (EAHE): competence-based education principles and performances applied to guidance career curriculum and in-service training programs. Two parts are outlined. Firstly, a reflection on university education, competence-based curriculum, contents and methodologies for first year future counsellors students. Secondly, a planning strategy for developing in-job competences-based training programs for counsellors who need to acquire strategic competences.

INTRODUCCIÓN

La formación de los orientadores/as es un tema de preocupación en el momento actual debido al no concretado panorama de la reforma de los planes de estudios en la enseñanza universitaria de cara a su adaptación al EEES. Los interrogantes sobre quién formará a los profesionales de la orientación en un futuro próximo, en qué titulaciones se concretará dicha formación, sobre qué perfiles profesionales..., etc. siguen sin respuesta hasta el momento y dependen de decisiones políticas resultantes de los juegos de intereses entre grupos de profesionales.

La reflexión epistemológica sobre la formación de los orientadores/as, sin embargo, no tiene por qué estar supeditada a los juegos de poder. Es por ello que en este trabajo nos hemos planteado analizar algunas de las posibles consecuencias que para dicha formación tendrá la adopción de la perspectiva competencial, tal como se plasma en las declaraciones programáticas del ya citado EEES.

La meta de esta reflexión es realizar propuestas para el debate referidas a la formación inicial y continua de los orientadores/as basadas en competencias de manera que cuando por fin se aclare el panorama de las decisiones político-educativas podamos disponer de un bagaje de ideas sobre esta cuestión que puedan ser aprovechadas por los formadores/as y las instituciones.

1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS/AS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Plantear en torno a qué y de qué manera debe configurarse la formación inicial de los/as futuros/as profesionales de la orientación es todo un reto, ya que, de un lado, nos estamos refiriendo a una profesión que reivindica el ejercicio de unas funciones para las cuales los planes formativos vigentes están desarrollando a profesionales competentes que, sin embargo, no llegan aún a verse reconocidos/as -a veces ni siquiera conocidos/as- en el mercado de trabajo. Por otro lado, se abren nuevas oportunidades para el ejercicio profesional, nuevas opciones aún desconocidas o que, si bien se desarrollan en la práctica, aún carecen de denominación (baste considerar por ejemplo, todo el ámbito de la geriatría). El cuestionamiento de la formación que deben recibir estos/as profesionales presenta, además un componente reivindicativo de un espacio en el que tengan su lugar las personas tituladas en Ciencias de la Educación, las cuales están sufriendo y padeciendo un acentuado intrusismo profesional.

Teniendo en cuenta estas premisas vamos a tratar de abordar los elementos clave que, desde nuestro punto de vista deben ser considerados a la hora de configurar un currículo formativo inicial basado en el desarrollo de la competencia profesional.

1.1. Formación basada en competencias y desarrollo profesional

Como ya explicáramos en otro lugar (Álvarez Rojo y otros 2000), la formación inicial de los/as orientadores/as debe entenderse como parte de su desarrollo profesional y no puede olvidar los elementos que entran en juego en el proceso de transición a la vida activa. Planteamos a continuación algunas premisas que deben contemplarse antes de hacer propuestas formativas concretas.

El primer concepto sobre el que debemos reflexionar es el de profesión. La profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones, dependiendo del compromiso individual y colectivo que con ella adquieran las personas que la ejercen o se están formando para hacerlo. Por tanto:

- Los/as profesionales en ejercicio y las personas en formación tienen un papel protagonista en la delimitación de lo que supone ser competente como orientador/a.
- No se debe olvidar el trabajo en torno a las concepciones y los posicionamientos personales ante la profesión.
- La colaboración, el trabajo colectivo debe formar parte del proceso formativo.
- La persona que se está formando debe cuestionar el sentido de su propia formación, de su manera de entender y ejercer la profesión a la luz de su proyecto vital.
- No es posible elaborar un catálogo cerrado y limitado de competencias a desarrollar por parte de los/as profesionales de la orientación.

Entendiendo la profesión desde una perspectiva abierta, creativa, colectiva y en la que el sujeto tiene un claro protagonismo, los conceptos de competencia no puede circunscribirse a un análisis cerrado, limitado, descontextualizado y exhaustivo de los comportamientos que debe dominar un profesional para actuar con eficacia y eficiencia. Así como tampoco la planificación y el desarrollo de la formación basada en competencias puede partir de la suma de una serie de unidades operativas de competencia similares a los antiguos objetivos operativos. Estaríamos volviendo a una enseñanza de tipo técnico que no sería acorde con el concepto de profesión que hemos planteado más arriba ni con la consideración de la persona como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señalaran Kämäräinen y Streumer (1998), el desarrollo de la competencia supone estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas deman-

das profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional. Este aprendizaje continuo se desarrolla a través de procesos reflexivos. Elliot (1994) subraya el carácter reflexivo del proceso de desarrollo de la competencia, haciendo además hincapié en su aportación a la transformación y el cambio. Este autor considera que la persona competente está provista de un conjunto de conocimientos y destrezas contextualizadas que se basan en la toma de conciencia de sí misma, a través de procesos reflexivos, como agente activo en las situaciones que vive y, por tanto, como alguien capaz de influir en la vida de los demás.

Por tanto, una de las metas de la formación inicial de los profesionales de la orientación será que éstos aprendan a reflexionar sobre su propia experiencia. Aprender a reflexionar sobre la propia experiencia, para aprender de ella, implica, siguiendo a Zarifian (1997) que la persona esté preparada para la anticipación, la proactividad respecto a situaciones posibles y el estudio de situaciones reales, de su comprensión, del análisis de sus causas, razones y efectos.

La formación inicial de los/as profesionales de la orientación, si bien debe tener en consideración estudios previos acerca de las competencias que aquél/aquella debe poner en juego, no puede circunscribirse al desarrollo de una taxonomía cerrada, estereotipada de unidades de competencia. El/la orientador/a se caracteriza por ser un/a profesional reflexivo que no sólo sabe seleccionar, elaborar las técnicas que considere más adecuadas para cada situación, sino que sabe aprender a partir de su práctica, con sus aciertos y sus “errores”, partiendo de posicionamientos personales, filosóficos, epistemológicos de la educación, además de participar en su entorno comprometido con el cambio.

Ser una persona competente, en definitiva, implica, estar dotada no sólo de conocimientos teóricos y técnicos, sino también de habilidades, destrezas y actitudes que faciliten desenvolverse socialmente y participar activamente en el contexto en que se desarrolla la profesión.

1.2. La selección de los contenidos en la formación inicial del/de la profesional de la orientación

Desde un enfoque de la formación que tome como un punto de referencia las competencias hay que partir de una identificación previa de los saberes que ponen en juego los/as profesionales de la orientación. Por otra parte, este proceso de identificación no debería estar mediatizado sólo por las exigencias del mercado de trabajo, sino que debería contemplar un posicionamiento explícito respecto a los elementos clave que definen a esta profesión. Desde nuestra concepción de la orientación destacamos los siguientes (Romero Rodríguez, 2000):

- El/la orientador/a es un agente de cambio, es decir, a través de su actuación busca la transformación personal, organizacional y social. Su actua-

ción como agente de cambio se concreta en el ejercicio de una serie de compromisos como los que detallamos a continuación:

- ▶ Dinamizar grupos y facilitar el trabajo en equipo.
 - ▶ Planificar y ejecutar estrategias para la resolución de problemas.
 - ▶ Facilitar un clima de escucha y confianza; promover buenas relaciones interpersonales.
 - ▶ Identificar de manera colaborativa problemas y situaciones sobre las que actuar.
 - ▶ Disponibilidad para introducir cambios en su actuación de acuerdo con resultados de evaluación.
 - ▶ Participar de la toma de decisiones.
 - ▶ Favorecer la identificación de las funciones de cada miembro del equipo.
 - ▶ Fomentar la reflexión, el debate, la participación y el consenso.
 - ▶ Establecer conexiones con el entorno (agentes sociales, otros profesionales de la educación, instituciones y organizaciones).
-
- Como se ha podido observar por las afirmaciones anteriores, el trabajo del/de la profesional de la orientación se desarrolla en un contexto de colaboración comunitaria (familias...) y de trabajo en equipo de diferentes profesionales (profesorado, agentes locales...) y paraprofesionales.
 - Los procesos así desencadenados tienen consecuencias no sólo sobre la propia institución educativa, sino sobre toda la comunidad. En este sentido, la labor del/de la profesional de la orientación debe ser desarrollada desde una perspectiva ecológica y comunitaria.
 - El/la profesional de la orientación actúa como experto/a en el proceso de orientación, es decir, actúa como mediador/a, considerándose a sí misma como persona en proceso de aprendizaje.
 - Su actuación se desarrolla en un contexto de calidad, es decir, parte de la detección de necesidades sociales y educativas y, a partir de ahí, elabora un plan de acción coherente, fomentando la innovación y el cambio. Esta actuación debe estar sometida a procesos de evaluación continua.
 - El proceso de intervención tiene presentes los principios de acción orientadora -prevención, desarrollo y acción social-, sin dejar de lado las actuaciones que requieren de actuaciones correctivas.
 - La formación de la persona universitaria debe responder a un modelo de educación integral, que forme en la ciudadanía y que dote a la persona de los elementos que le permitan desarrollarse en plenitud y le prepare para hacer frente a un mundo en constante cambio. Las competencias a desarrollar por los profesionales de la orientación deberían quedar integradas en lo que Delors (1996) entendió como los pilares básicos de la educación:

- ▶ Aprender a vivir juntos: comprensión de la diversidad y la pluralidad para poder diseñar proyectos comunes de prevención y resolución de conflictos.
- ▶ Aprender a conocer: desarrollo del aprender a aprender, por encima de la adquisición de un cuerpo doctrinal o disciplinario.
- ▶ Aprender a hacer: desarrollar la capacidad de enfrentarse a numerosas y diversas situaciones, no sólo las que implica el desempeño de un oficio.
- ▶ Aprender a ser: ser autor/a y actor/actriz del propio futuro, individual y colectivo, desarrollarse en plenitud.

1.3. Metodología didáctica

Una metodología coherente con los planteamientos que venimos defendiendo se ha de caracterizar por los siguientes rasgos:

- Se concibe al estudiante como protagonista, eje central y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Éste se construye sobre la base del diálogo y la interacción con el profesorado y con su grupo. El papel del profesorado es el de facilitar experiencias de aprendizaje en un clima de confianza, de diálogo y de respeto mutuo, en el que error no es considerado como elemento de penalización, sino como oportunidad de crecimiento, como motivo de reflexión y de construcción de nuevos conocimientos.
- El aprendizaje se concibe como una construcción de significados, de atribución de sentido a las experiencias reales o simuladas a las que el/la docente enfrenta al alumnado. La experiencia será más enriquecedora para el alumnado en la medida en que sea posible plantearlas desde una perspectiva interdisciplinar. De ahí la importancia de la coordinación entre el profesorado.

Para que estas experiencias sean formativas han de ser reflexionadas. La experiencia y la reflexión facilitan la tan demandada unión entre teoría y práctica. El papel del profesorado es el de plantear experiencias a vivir y sobre las que reflexionar dentro del propio contexto de la asignatura (aprendizaje basado en problemas, proyectos tutelados, prácticas). El *practicum*¹ puede ser aprovechado como elemento de confrontación del alumnado (con sus saberes y competencias) con la realidad, retroalimentando su actuación en ésta a través de la reflexión sobre la práctica y la teorización basándose en los resultados de dicho trabajo reflexivo. De esta forma, “se transforma el sentido de la acción formativa que, con estos medios, engendra un conocimiento experiencial de los problemas, consiguiendo un saber-ser para el futuro profesional” (Vázquez Labourdette, 1985:120).

- Para realizar este proceso reflexivo y de atribución de sentido se pueden utilizar como herramientas las narraciones subjetivas (diarios, registro de incidentes críticos). En estas narraciones se pide al alumnado no sólo que analice la práctica realizada desde un punto de vista técnico, sino como elemento para analizar cómo se posiciona ante la profesión, qué sentido tiene ésta para él/ella, cómo la integra en su historia de vida. De esta forma, la experiencia no es sólo formativa -en el sentido más estricto de la palabra-, sino también orientadora. La narración subjetiva, implica, según Savickas (1993) tres tipos de tareas:
 - ▶ Ayudar a las personas a hacerse *autoras de su carrera* a través de la narración de una historia coherente, continua y creíble.
 - ▶ Ayudarles a *buscar significados* en su carrera a través de la identificación de temas y tensiones en su historia de vida.
 - ▶ Facilitar el aprendizaje de las destrezas necesarias para *desarrollar el siguiente episodio de su historia*.
- La experiencia, de esta forma, tiene un marcado carácter subjetivo. Por tanto, es preciso plantear no sólo un trabajo cognitivo sobre las vivencias, sino un proceso a través del cual la persona siente con qué está de acuerdo y con qué no lo está, poniendo en juego su sentido emocional. Morin (2000) plantea los siguientes elementos caracterizadores de la relación inteligencia-afectividad:
 - ▶ El desarrollo de la inteligencia humana es inseparable del de la afectividad.
 - ▶ La afectividad puede fortalecer el conocimiento, aunque también pueda asfixiarlo.
 - ▶ Existe un bucle inteligencia-afecto. No existe un estado superior de la razón.
 - ▶ La capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales.
- Como expusimos en otro lugar, (Romero Rodríguez, 1999), cada una de las experiencias de aprendizaje debería desarrollarse de acuerdo a las siguientes fases:
 - ▶ Planteamiento de experiencias de aprendizaje en las que el/la futuro/a orientador/a viva de la forma más profunda (nivel comportamental y afectivo) su posición ante la profesión, sus valores personales y profesionales, su propio proceso de toma de decisiones.
 - ▶ Análisis y reflexión sobre la experiencia vivida. Destacaríamos aquí la importancia de trabajar cognitivamente todas las experiencias vividas en el practicum.
 - ▶ Cuestionamiento respecto a lo que se ha aprendido de las experiencias vividas y utilizar dichos aprendizajes para planificar una acción concreta.

- El proceso de enseñanza aprendizaje tiene un carácter participativo y colaborativo. En él se negocian, consensúan y comparten las decisiones que afectan al grupo de estudiantes y a su formación. Herrera Menchén (1998) plantea las siguientes fases en el proceso de generación de grupos participativos:
 - 1.- *Fase de sensibilización:*
 - Se posibilita la creación de grupos de recogida y análisis de la información.
 - Se decide en común qué es lo prioritario que se va a trabajar y se crea el sentimiento de la primera decisión conjunta.
 - 2.- *Fase de motivación:*
 - Se aprende a trabajar en grupo.
 - Se organizan conjuntamente para llevar a cabo una acción común y propia del grupo.
 - 3.- *Fase de organización en la puesta en marcha de acciones:*
 - Se aprende a tomar responsabilidades.
 - Se reparten las tareas.
 - Se trabaja en equipo.
 - 4.- *Autoevaluación*
 - Aprendizaje de la autocrítica.
 - Revisión de la experiencia.
 - Valoración de lo positivo: refuerzo del grupo.

1.4. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación en proceso de formación como el que estamos describiendo debe responder a una serie de rasgos como los que siguen:

- Debe apoyarse en diferentes tipos de evidencias, no sólo en los exámenes.
- Ayuda a comprender el proceso completo de enseñanza y de aprendizaje (cómo y qué se aprende, cómo se podría mejorar el aprendizaje, qué aspectos de la enseñanza deben optimizarse). Sirve para dar sentido y significado a los logros alcanzados.
- Es un proceso continuo que responde, de acuerdo con Santos Guerra (1998), a las siguientes funciones:
 - Diagnóstico: detección de las ideas previas del alumnado, sus expectativas, las dificultades que se encuentran en el proceso de aprendizaje.
 - Diálogo: permite realizar reflexiones conjuntas profesorado-alumnado en torno al propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.
 - Comprensión: favorece la interpretación de lo que sucede en el conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje.

- ▶ Retroalimentación: hace posible la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ▶ Aprendizaje: permite el conocimiento, por parte del profesorado y el alumnado acerca de las competencias desarrolladas así como de la adecuación de la planificación y el desarrollo de la enseñanza.
- Se ha de dejar un espacio para la autoevaluación, coherente con la consideración del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje. Asimismo, le responsabiliza en su crecimiento personal y profesional.

2. FORMACIÓN CONTINUA BASADA EN COMPETENCIAS PARA LOS/AS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

2.1. ¿Qué competencias profesionales?

La formación continua de cualquier tipo de profesional tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización necesita para la consecución de sus objetivos estratégicos: aumentar la competitividad, conseguir nuevos mercados, prestar servicios innovadores demandados por los usuarios o clientes, etc. Este tipo de formación halla, pues, su justificación en los planes estratégicos de las instituciones u organizaciones, que son los que guían el diseño de los planes de formación y aseguran su eficacia.

Sin embargo, la polivalencia del término competencia ha representado siempre la dificultad más importante a la hora de manejar este concepto en el ámbito laboral pero sobre todo en el de la formación. Los múltiples intentos de acotar qué sea una competencia han dado como consecuencia una nutrida gama de propuestas (enfoques, definiciones, clasificaciones) que más bien dificulta el entendimiento entre formadores, empresarios, organizaciones sindicales, estudiante y trabajadores. Es obligado, pues, antes de elaborar cualquier propuesta formativa declarar cuál es el objeto de la formación, es decir, cómo se conciben las competencias que se quieren enseñar.

De entre las características que identifican las competencias es posible señalar algunas que la práctica totalidad de los estudiosos proponen:

- El carácter contextual de las competencias: son necesariamente dependientes del desempeño de funciones o tareas en contextos profesionales concretos.
- Su posesión relativa: son válidas para un momento y un contexto específicos; y pueden no serlo cuando éstos cambian.
- La integración y transferibilidad: exigen la integración de diferentes ele-

mentos (forma de ser, conocimientos, actitudes, etc.) para su aplicación en contextos y para requerimientos diferentes a los de su adquisición.

- La posibilidad relativa de ser adquiridas en procesos formativos: dentro de las posibilidades y limitaciones del aprendizaje, pueden ser adquiridas y desarrolladas.

Partiendo de estas premisas y como paso obligado para el planteamiento formativo que se propone, es necesario aclarar cuál es el concepto de competencia que estará a la base del proceso de formación continua que se diseña. Y, en este caso, aquél se identifica con el modelo dinámico de Le Boterf, tal como lo caracteriza (Navío, 2005), para el cual “*ser competente es saber proceder... ser capaz de movilizar las diferentes funciones de un sistema compuesto por diversos recursos, sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc.*”; la competencia profesional se entiende entonces como integrada por:

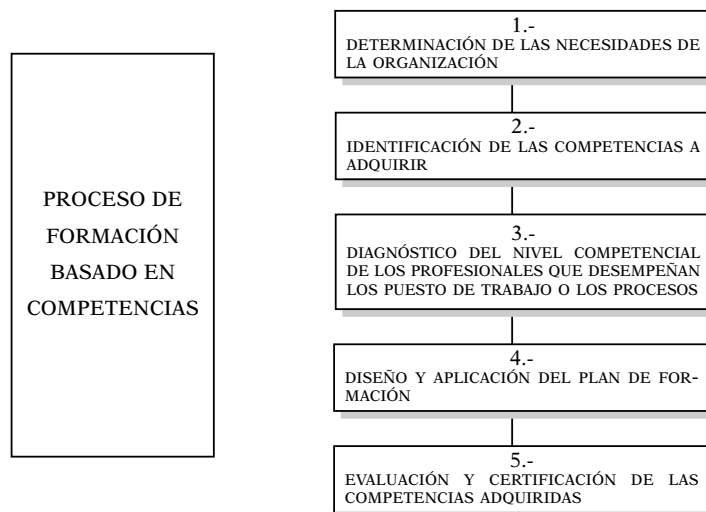
- Las entradas: tareas o situaciones profesionales a las que el profesional ha de dar respuesta.
- Las funciones que han ejercerse en el puesto de trabajo: representaciones operacionales, imagen de sí mismo, los saberes memorizados, el saber-hacer cognitivo y la construcción de nuevos conocimientos en los procesos de trabajo.
- Las salidas: prácticas o actuaciones profesionales.
- Los bucles de aprendizaje, que permiten al sujeto adquirir nuevas competencias en función de las nuevas entradas de la tarea o situación profesional.

Como puede deducirse de esta breve conceptualización, las ofertas de formación continua dirigidas a los profesionales de la orientación deberían superar lo que frecuentemente han sido una oferta de cursos sobre temáticas variadas y diversas, justificada como “actualización”. Entre las exigencias contextuales previas para su diseño señalaremos tres fundamentales:

- a) La *prospección de las demandas de los usuarios* de los servicios para determinar cuáles son sus necesidades y qué requisitos de calidad se están demandando tanto por parte de los usuarios internos (orientadores) como por los externos (destinatarios directos e indirectos de las intervenciones).
- b) La elaboración por parte de los responsables políticos de los servicios de orientación de *planes estratégicos*, que establezcan el qué se quiere conseguir con la actuación de los mismos a corto, medio y largo plazo (objetivos estratégicos), las políticas que se seguirán para su consecución (actuaciones) y los medios que se asignarán a dichos planes (recursos).

- c) La *definición de los procesos de intervención* (diagnóstico, información y comunicación, intervención orientadora, etc. con los usuarios/as) en que se incardinarán las competencias a enseñar y a adquirir. Es decir, la descripción de procesos y procedimientos para “hacer las cosas” demandadas.

Estos requisitos previos son relevantes tanto para diseñar planes integrales de formación continua como para la elaboración de planes parciales en función de necesidades o demandas específicas (vg. “intervención sobre la violencia en los centros escolares”); y constituyen la primera etapa del proceso de planificación de la formación continua que diagramamos a continuación:



Cuadro 1; Proceso de formación continua

La segunda de las tareas de planificación, *identificación de las competencias* a adquirir requiere una consideración y es de una importancia especial a la vista de la configuración actual de los servicios de orientación, dado que éstos históricamente se crearon y organizaron sobre el modelo de servicios entonces al uso y, consecuentemente, les fueron asignadas “funciones”. Veamos un ejemplo de funciones asignadas a los servicios de orientación en una comunidad autónoma para uno de sus ámbitos de intervención educativa (formulación que no difiere significativamente de las utilizadas en el resto de los servicios creados casi por las mismas fechas en nuestro país):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Asistir técnicamente a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial, proporcionándoles técnicas e instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de dicha función. b) Asesorar a los profesores y profesoras en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje. c) Facilitar a los profesores y profesoras elementos de soporte para su actividad docente y tutorial, facilitando materiales, técnicas e instrumentos didácticos, principalmente los que sean de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular. d) Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes en aspectos como la organización del aula y el agrupamiento del alumnado, diseño y realización de actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración social de los alumnos y alumnas en el grupo. |
|--|

Cuadro 2; Funciones especializadas de los servicios de orientación para el área de apoyo a la función tutorial del profesorado²

Se plantean varios problemas con estas listas de funciones de entre los cuales señalaremos dos: su aislamiento y su generalidad.

- 1.- Aislamiento en tanto en cuanto la suma de todas las indicadas para cualquiera de los ámbitos de intervención no prefigura, como en este caso, el proceso completo de “apoyo al profesorado”, sino más bien actos de apoyo. Además de su descontextualización, esto constituye un problema porque es muy probable que entre esos actos falten otros relacionados con competencias importantes para llevar a cabo el apoyo. Ambas características dificultan la asignación de niveles de importancia a cada acto-competencia en la intervención de los orientadores/as, a efectos de su priorización para su enseñanza-adquisición.
- 2.- En cuanto al nivel de generalidad, es evidente que las funciones así formuladas son en algunos casos asimilables a competencias generales, pero en otros constituyen conjuntos de competencias con amplio grado de generalidad. Y esto, como veremos más adelante, hace que las funciones no sean directamente utilizables para diseñar procesos de formación basados en competencias.

Como conclusión puede decirse que no es posible responder a la pregunta formulada en el encabezamiento de este apartado (“¿qué competencias...?” ...englobar en los planes de formación continua de los/las profesionales de la orientación) sino a partir de una toma de decisiones políticas y de un trabajo técnico previos para traducir las funciones actualmente prescritas en procesos de intervención con competencias expresamente descritas.

2.2. La operativización de las competencias profesionales para la formación

La adquisición de competencias profesionales en procesos formativos

requiere desarrollar una serie de tareas de planificación nuevas con relación a los formatos docentes tradicionales. Siguiendo la propuesta metodológica de Mertens (2002) los pasos a seguir podrían ser similares a éstos:

- Las competencias, tanto generales como específicas, suelen ser complejas; así pues, para facilitar su enseñanza y el aprendizaje de las mismas es necesario en la mayoría de los casos descomponerlas en elementos más simples: las unidades de competencia (UC) o subcompetencias y, cuando se trata de subcompetencias complejas, los elementos de competencia (EC). Es decir, es necesario operativizarlas mediante un proceso de desagregación. La formación ha de diseñarse sobre las UC o EC en cuanto que son elementos susceptibles de ser comprendidos y adquiridos con mayor facilidad que la competencia en su conjunto. En el Cuadro 3 se muestra un proceso de desagregación de competencias.
- Una vez descompuestas las competencias en UC y/o EC se decidirá cuáles se van a enseñar y en qué orden. La selección de las unidades de competencia (referidas a competencias generales y técnico-específicas) que serán enseñadas y deberán ser adquiridas tendrá que hacerse lógicamente en función del plan estratégico de la organización (sus metas a corto, medio y largo plazo) y de las carencias detectadas para su aplicación (resultados del diagnóstico del nivel competencial de los/las profesionales de la organización).
- La priorización de las UC y EC o el orden en que van a ser enseñadas y adquiridas, puede hacerse en base a criterios como:

Dificultad/complejidad
Importancia funcional para el proceso
Orden lógico de su desempeño en el puesto de trabajo

| |
|--|
| <i>Competencia 2</i> Asesorar al profesorado en la construcción de pruebas de evaluación. |
| <i>Subcompetencias y elementos de competencia</i> |
| 1. Asesorar para la construcción de las tablas de especificaciones de las pruebas. |
| 2. Asesorar para la elaboración del banco de ítems. <ul style="list-style-type: none">- Asesorar en la redacción de los ítems.- Asesorar para la categorización y archivo de los ítems. |
| 3. Asesorar para la validación de las pruebas. <ul style="list-style-type: none">- Asesorar para diseñar procesos de validez.- Asesorar para desarrollar procesos de fiabilidad. |

Cuadro 3; Desagregación de una hipotética competencia del puesto de trabajo de "Orientador/a de centro"

El resultado de estas acciones de planificación debe ser una lista de competencias, UC y, en su caso, EC referidas a puestos de trabajo específicos o bien a alguno de los procesos de la organización que deberán llevar asociados unos

conocimientos (saberes) imprescindibles para el desempeño o la acción profesional.

Es el momento entonces de abordar el tema de los *conocimientos asociados* a las competencias, UC y/o EC. Se trata de una cuestión delicada en cualquier proceso de formación continua ofertado por las instituciones de formación reglada, en este caso por las universidades, a las que generalmente acuden los/las responsables de esta formación destinada a los orientadores/as. Y esto por tres razones:

- a) por el riesgo que se corre de convertir los conocimientos en el objeto central de la formación debido a la influencia de la “cultura académica” de los formadores/as;
- b) por la facilidad de manejo de los conocimientos (la parte) frente a las competencias (el todo); y
- c) por la mayor dificultad de disponer y manejar escenarios profesionales reales para realizar la formación³.

Será, por tanto, necesaria la determinación explícita de esos conocimientos de acuerdo a criterios (Cuadro 4).

1- FUNCIONALIDAD

Solo aquéllos que son requeridos para el desempeño del puesto de trabajo o del proceso en que se desarrollarán las competencias objeto de formación.

2- INTEGRACIÓN

Para ser aplicados y movilizados en situaciones reales de desempeño del puesto o despliegue de procesos de la organización (no en procesos de aprendizaje académicos).

3- EVALUABILIDAD INDIRECTA

No evaluables académicamente sino a través de los resultados-desempeño del puesto de trabajo o despliegue de procesos; y conforme a estándares de desempeño establecidos.

4- ESPECIFICIDAD

Cada unidad de competencia o EC requiere conocimientos propios aunque afines dentro de la competencia de que se trate.

Cuadro 4; Criterios de selección de conocimientos asociados a las competencias

En determinados casos en que la formación de los orientadores se centre en alguno de los procesos clave de la orientación (vg., la intervención por programas, el diagnóstico, etc.), la oferta de formación continua puede requerir la descripción de los *equipos, instrumentos o técnicas* que deberán aprender a utilizar los orientadores para el desarrollo de algunas competencias específicas. Esto ocurre cuando el manejo de dichas herramientas de trabajo exige un determinado nivel de destreza para su utilización de forma que no se produzcan daños a personas, materiales o instalaciones. Habrá pues que especificar:

- a) Situaciones y/o condiciones de utilización.
- b) Nivel de destreza requerida para su manejo.

La determinación de este último requisito mencionado, nivel de destreza, constituye el paso final para la operativización. Significa que como ocurre a veces en los planes de formación continua de las organizaciones empresariales, algunas o todas las unidades de competencia o EC va acompañada de la especificación de *estándares de desempeño*: la descripción de las actuaciones que el trabajador debe ejecutar *con un determinado nivel de maestría o habilidad*. Debe estar expresado o redactado haciendo referencia a los resultados esperados de las acciones, no de los procesos para obtenerlos (cuadro 5).

Un estándar de competencia (o de desempeño de la competencia) es una norma que regula la actuación de un profesional en un puesto de trabajo específico o en un proceso determinado de una organización.

Un estándar de desempeño indica lo que se espera que un trabajador haga y los resultados que se esperan de su actuación.

Los estándares o normas son fijados por las propias organizaciones, por acuerdos de éstas con los sindicatos (convenios colectivos) o por organismos reguladores del mercado de trabajo (nacionales o internacionales).

Cuadro 5; Estándares de desempeño

Este requisito es sumamente importante para llevar a cabo la tarea de “evaluación y certificación de las competencias”, colofón del proceso de formación continua, como vimos más arriba. No obstante, entiendo que en el actual estadio de organización y estructuración de los servicios de orientación en nuestro país es una exigencia de difícil satisfacción puesto que no se dan las condiciones para su satisfacción: los procesos y los procedimientos de intervención no están diseñados, los perfiles de los orientadores/as están escasamente perfilados, etc. Solamente parece viable de momento la especificación de estándares internos a la propia oferta de formación: serían considerados y certificados como competentes aquellos profesionales que demostrarán desempeño según el estándar que se especifique en la oferta. Y esto, sin duda, parecería extraño a la actual cultura de la formación continua.

2.3. El diseño del plan de formación continua

La cultura de la formación continua entre los/las profesionales de la enseñanza en general y de la orientación en este caso, a la que hemos aludido antes, ha exhibido frecuentemente un aceptado divorcio entre formación y desempeño del puesto de trabajo. Y digo aceptado porque durante mucho tiempo y de forma no explícita formadores y destinatarios han actuado por encargo de las diferentes administraciones bajo el supuesto que una cosa era trabajar y otra formarse, porque tanto el contenido de la formación que se les encargaba (muy

a menudo, conocimientos transmitidos en situaciones para-académicas) como los tiempos prescritos para la formación (en horarios no laborales) y los escenarios en que tenía que desarrollarse (distintos a los centros ordinarios de trabajo) reforzaban esa percepción. Si bien, son constatables puntualmente excepciones notables⁴.

Sin embargo, es necesario volver a afirmar que la formación continua no tiene sentido sino en función de la adquisición de competencias para optimizar los procesos de la organización y el desempeño de los puestos de trabajo implicados en cada proceso (Dirube, 2002). Se desprende de ahí que el aprendizaje de las nuevas competencias requeridas tenga su lugar natural principalmente en el lugar de trabajo. No obstante, es perfectamente compatible con este principio la adquisición de algunas competencias o elementos de competencia (del conjunto de las incluidas en un plan de formación) en otros escenarios distintos al puesto o ambiente ordinario de trabajo, tal como se señalará más adelante.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí dicho, el proceso de diseño de un plan de formación continua para los orientadores/as en ejercicio requiere la ejecución de las tareas que se relacionan en el cuadro siguiente⁵.

| |
|--|
| <p>1- Determinar la <i>finalidad estratégica</i> del Plan de Formación, como por ejemplo alguna de las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de competencias estratégicas por parte de los orientadores, necesarias para el desarrollo integral del plan estratégico de la organización. - Solución de problemas. - Atención a los usuarios de los servicios. - Innovación de la oferta servicios prestados. - Respuesta a nuevas demandas. - Respuesta a necesidades documentadas. |
| <p>2- Elegir la <i>modalidad de formación</i> que va a ofertarse entre algunas de las alternativas posibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoformación en el puesto de trabajo. - Formación interna en el puesto de trabajo con colegas mentores asignados. - Formación externa (del puesto de trabajo y de la organización) formal y no formal. - Formación en alternancia (interna y externa). - Formación a distancia-virtual o mixta. - Otras formas. |
| <p>3- Determinar la <i>metodología de enseñanza</i> que se empleará preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza basada en problemas. - Enseñanza clínica. - Enseñanza tutelada (tutoría, mentoría, coaching...). - Otras metodologías. |

4- Elaborar *los módulos de formación*

Módulo de Formación:

Conjunto de conocimientos y actuaciones (acciones y formas de actuar) estructuradas para el aprendizaje de una unidad de competencia asociada a un puesto de trabajo o a un proceso.

Dicha elaboración deberá basarse en lo realizado a propósito de la operativización de las unidades de competencia para su enseñanza.

Cada unidad de competencia deberá estar asociada a un módulo de formación. No obstante, es posible que algunas unidades de competencia tengan asociados los mismos conocimientos o idénticos instrumentos. Es por ello que habrán de diseñarse *dos tipos de módulos de formación*:

- *Módulos Transversales*: Están asociados a varias unidades de competencia en cuanto que los conocimientos y/o equipos, instrumentos o técnicas que engloban para su enseñanza son comunes a todas ellas.
- *Módulos Específicos*: cada uno de ellos está asociado a una sola unidad de competencia porque enseñan aspectos propios de cada una.

El conjunto de unidades de competencia y módulos asociados constituirá el “Mapa Formativo” (representación gráfica del programa de formación).

5- Seleccionar *los escenarios* donde va a tener lugar la formación:

Escenarios profesionales reales:

- el propio puesto de trabajo.
- otros lugares de trabajo o puestos de la propia institución.
- otras instituciones o centros de trabajo.

Escenarios profesionales virtuales.

Escenarios académicos.

Otros escenarios.

6- Identificación de *los formadores* potenciales:

Personal de la propia institución o centro de trabajo (compañeros, supervisores, responsables de los servicios, etc.).

Personal externo a la institución.

7- Diseñar el *sistema de supervisión* para llevar a cabo el seguimiento y apoyar el proceso de aprendizaje. Implica:

a) Selección de los supervisores, de entre alguno de estos tipos:

- Mentores (Mentoring).
- Tutores (Tutoring).
- Instructores (Coaching).

b) Determinación de su status respecto a la organización o institución que promueve la formación:

- Personal propio (colegas, responsables-jefes del servicio...).
- Personal externo a la institución (tutores de prácticas en otros organismos, servicios o empresas).

c) Determinación de los momentos y formas de supervisión:

- Periodicidad de la supervisión (semanal, mensual...).
- Carácter: obligatoria o voluntaria a petición del orientador.
- Forma: presencial, a distancia o mixta.

| |
|--|
| <p>d) Determinación del <i>contenido de la supervisión</i>, es decir, especificar las funciones del supervisor y del trabajador durante los momentos de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tratar dificultades. - plantear/solucionar problemas de desempeño. - demandar evidencias de desempeño. - suministrar información. - demostración de desempeños. - otras. |
| <p>8- Diseño de los materiales o <i>guías de formación</i>. El contenido de las guías de formación suele versar sobre los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una secuencia de actividades de aprendizaje (pasos) para cada una de las unidades de competencia. - Instrucciones a seguir en cada acción formativa. - Formatos para respuesta/desempeño personal del que está aprendiendo. - Criterios y formas de evaluación del nivel de competencia adquirido. - Posibilidades de verificación de lo aprendido (herramientas para la autoevaluación). |
| <p>9- Diseño de la <i>evaluación de las competencias</i>, UC y/o EC. Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especificación de los criterios de desempeño, referidos a aspectos como: Qué funciones o actos profesionales debe realizar la persona y cómo debe ejecutarlos. A qué tipo de imprevistos puede llegar a enfrentarse. Qué informaciones debe considerar relevantes. Qué y cómo debe decidir afrontar situaciones atípicas. Qué aspectos debe tener en cuenta. - Concreción de los campos de desempeño: las condiciones del contexto en las que el orientador debe ser capaz de demostrar el dominio de una UC o EC. - Determinación de las evidencias de desempeño: indicadores de conocimientos, de habilidades y de rutinas que ha de ser desplegadas por los orientadores en la ejecución de actos profesionales observables; que puedan demostrar ellos mismos y que estén en relación con la obtención de determinados resultados. - Construcción de las herramientas para la evaluación. Entre las técnicas que pueden utilizarse están: Observaciones directas en el lugar de trabajo (listas de chequeo, escalas de observación...) Ejercicios de simulación (assessment centers). Administración de cuestionarios de respuestas abiertas, múltiples, etc. Preguntas orales. Formularios auto-aplicables. Etc. |

Cuadro 6; Tareas de diseño

El aspecto más problemático del diseño de los planes de formación continua es el que se refiere a la última de las tareas reseñadas en el cuadro: la evaluación de las competencias para su certificación. Y es que la evaluación de la formación continua ha sido un requisito prácticamente inexistente en el ámbito de los servicios sociales y del funcionariado. Tradicionalmente se han evaluado dos aspectos: la asistencia de los participantes a los cursos (control de asistencia) y algunos aspectos del diseño y del desarrollo del curso mediante encuestas que se realizan al finalizar las ofertas de formación (interés, utilidad y apli-

cabilidad del contenido; actuación de los formadores/as; organización...). Esto, como es evidente, no constituye una evaluación de las competencias adquiridas.

La formación continua ha de enfrentarse pues, al menos, a dos hándicaps importantes en el ámbito de la evaluación:

- a) la falta de una cultura de la evaluación de los resultados de la formación continua (competencias adquiridas o desarrolladas por los orientadores/as participantes) y de la evaluación del impacto (competencias aplicadas efectivamente en los puestos de trabajo tiempo después de finalizado el plan de formación);
- b) el escaso desarrollo técnico de instrumentos válidos y fiables para la evaluación de competencias de desempeño profesional.

Esta tarea de optimización de los sistemas de evaluación de competencias tanto para la formación inicial como para la continua será de máxima importancia para los próximos años.

3. PARA CONCLUIR

A tenor de lo expuesto parece interesante resaltar algunas consecuencias de la adopción de la formación basada en competencias, de las que aludiremos a las tres que nos parecen más determinantes.

- La formación basada en competencias, tanto la inicial como la continua, supone un cambio importante de perspectiva que va bastante más allá de la sustitución de términos (objetivos por consecuencias). Implica sobre todo tener como referencia primaria la profesión en los procesos de planificación y desarrollo de la docencia-aprendizaje y las competencias que los profesionales de la orientación (humanas, científicas, técnicas) han de poner en juego en el desempeño de las funciones que les han sido asignadas socialmente.
- La deriva desde la perspectiva eminentemente disciplinar hacia una perspectiva más profesionalizadora, en la cual las competencias exigibles en el ejercicio de la profesión de orientador/a constituyen el referente principal, exige a las instituciones formadoras una tarea continuada de investigación sobre la evolución de las profesiones. Los estudios sobre la inserción y evolución de los profesionales egresados y el establecimiento de alianzas estratégicas entre el mundo del empleo (empresas, organizaciones) y el ámbito formativo (universidad y centros de formación) han de pasar a considerarse como una función esencial de las instituciones encargadas de la educación superior.

- Los procesos de planificación y desarrollo de la docencia-aprendizaje se delimitan como procesos interdependientes del ejercicio profesional, porque la enseñanza y adquisición de una buena parte de las competencias tanto generales como técnico específicas que han de ejercer los orientadores no es posible sin contar con escenarios profesionales para su docencia. Compartir estos escenarios requiere, como es lógico, el establecimiento de acuerdos de colaboración entre los centros y los profesionales de la enseñanza superior y las instituciones y los profesionales de la orientación.

Elaborar ofertas de formación de orientadores/as para que adquieran las competencias necesarias para atender las necesidades de asesoramiento de los usuarios de los servicios del siglo XXI es un reto que no atañe solamente a los formadores/as de los centros de enseñanza superior sino también, como se ha apuntado, a diferentes instituciones. Sin embargo, dado que seremos los/las profesionales de la formación los que estaremos en el punto de mira de la sociedad por lo que ofertemos y por lo que finalmente enseñemos, nos interesa sobre manera adoptar lo más deprisa posible los nuevos planteamientos y reclamar a las instituciones de las que formamos parte los recursos necesarios para efectuar de manera efectiva estos cambios.

NOTAS

- 1.- Ya expresamos en otro momento la importancia de organizar un practicum, que se desarrolle en diferentes contextos de actuación -no sólo en el escolar- y que tome como base del aprendizaje la reflexión sobre la propia práctica. La puesta en común de las diferentes experiencias vividas y analizadas sistemáticamente por el alumnado puede ser un elemento clave en el proceso de orientación para la inserción sociolaboral en varios sentidos: desarrollo de competencias, conocimiento del mercado laboral, evolución de las representaciones profesionales, toma de conciencia de los problemas asociados a la profesión, valorar críticamente el ejercicio profesional, imaginar y proponer nuevas formas de intervención, creación de conciencia colectiva de la profesión (grupo de estudiantes-profesionales en ejercicio), confrontar los propios valores con la práctica profesional, aprender a aprender a partir de la práctica, conocer y abrir contextos de actuación...
- 2.- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA 19/11), que regula los Servicios de Orientación, dentro del Servicio de Ordenación Educativa.
- 3.- La existencia de estos riesgos y dificultades ha quedado patente en los resultados de algunas de las evaluaciones institucionales de la oferta general de postgrados y masters (formación diseñada legalmente con la finalidad de capacitar para la inserción y para el desarrollo profesional) ofrecidos por las universidades en todas las áreas. Entre los puntos débiles de esta oferta de formación se señala casi invariablemente el excesivo peso de los contenidos “teóricos” y la endeblez de su oferta de formación práctica.
- 4.- El fomento de los “grupos de trabajo” en los centros docentes no universitarios y los planes de innovación docente en las universidades son, entre otros, algunos ejemplos de planteamientos diferentes en las políticas de formación continua.
- 5.- Algunas fuentes consultadas para el diseño de planes de formación han sido las obras:
 - Diseño de programas formativos (2000). Barcelona: Training Club/Gestión 2000/Epise
 - Vargas, F. y otros (2001) El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: OIT <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En AA.VV. *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 381-404.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid: Santillana.
- Dirube Mañueco, J. L. (2002). *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Herrera Menchén, M. M. (1998). *El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Kämäräinen, P.; Streumer, J. (1998). Currículo development, new learning environments and transfer of innovations in Europe. En CEDEFOP (ed) *Vocational education and training. The European research field*. Salónica, 155-182.
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo: Cinterfor. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 214-234.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Alertes.
- Romero Rodríguez, S. (2000). Proyecto docente inédito. Universidad de Sevilla.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio.
- Savickas, M. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of cognitive psychotherapy*, 3, 205-215.
- Vázquez Labourdette, P. (1985). La formación de los profesores para el cambio. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 117-124.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnel*, 26, 429-444.
-

PALABRAS CLAVE

Formación basada en competencias, formación de orientadores/as.

KEY WORDS

Competence-based education and training, counselor's education and training.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Víctor Álvarez Rojo es Doctor en Pedagogía y Catedrático de Orientación Educativa en el Dpto. MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Soledad Romero Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Dpto. MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Dirección de los autores: Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de MIDE
Avda. Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
E-mail: vrojo@us.es
sromero@us.es

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007

Fecha aceptación del artículo: 12. abril. 2007