

Perfil competencial de los orientadores: “Saber” y “Sabor”

Dr. Benito Echeverría Samanes
Catedrático de la Universidad de Barcelona

La gran transformación estructural de principios del siglo XXI ha generado profundos cambios en todas las actividades humanas. En este contexto, la función esencial de la orientación es la de propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas, profesionales y personales, acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos, laborales y sociales. Para ello se requieren profesionales de la orientación con determinadas competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales, cuya «importancia» y «dominio» se analiza en una muestra de orientadores españoles.

INTRODUCCIÓN

Esta aportación sobre el perfil competencial de los profesionales de la orientación es el resultado de un dilatado proceso de reflexión¹. Se inició a finales de la década pasada, cuando nuestro equipo de investigación comenzó a trabajar con organizaciones educativas y empresariales en el diagnóstico, desarrollo, evaluación y certificación de las competencias profesionales.

Desde finales de los años ochenta, el equipo investigador compartió la corriente de pensamiento de la Unión Europea, preocupada por las competencias que configuran la cualificación profesional. 20 años más tarde, este interés ha comenzado a manifestarse en España, pendiente del desarrollo tanto del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, como del Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales.

Uno y otro abogan por un cambio en los modelos de formación centrado en el *trabajo y aprendizaje de las personas*, mediante el desarrollo de competencias que posibiliten el aprendizaje continuo a lo largo de la vida y la adaptación a la variedad y pluralidad cultural de nuestra sociedad.

Si este es un desafío para todos los profesionales, aún lo es más para las personas dedicadas a la Orientación Académica y Profesional, así como para las instituciones educativas que pretenden formarlas.

COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL

La gran transformación estructural —tecnológica, económica y social— de principios del siglo XXI ha generado profundos cambios en las actividades humanas y especialmente en las de carácter laboral. En consecuencia, se ha producido una evolución en los requerimientos profesionales, hasta llegar a la actual demanda de competencias profesionales.

En los años sesenta y setenta se pedían esencialmente **capacidades** para realizar actividades definidas y vinculadas a la profesión de orientador. Primaba la noción de *tarea* sobre la de *función* integrada en un sistema. A partir de la década de los ochenta comenzaron a demandarse **cualificaciones** profesionales que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Desde el inicio de la década de los noventa se ha impuesto un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales que, de forma progresiva, tienden a definirse en términos de *competencia de acción*.

Esta discrimina el saber necesario para afrontar determinados trabajos y ser capaz de enfrentarse a los mismos. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión.

¹ Su desarrollo completo puede consultarse en Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

En todos los estados europeos se está intentando establecer cuáles son las «competencias clave» y dar con los mejores medios de adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas. A ello puede contribuir un profundo diálogo que haga posible cotejar y difundir definiciones, métodos y prácticas.

En primer lugar, es preciso llegar a acuerdos terminológicos, dadas las diferencias idiomáticas dentro de la UE. Estas son notables, como detectó la Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP), a través de las respuestas de expertos a la pregunta «¿Cómo se traducen a su propio idioma las expresiones inglesas "skills", "competences" o "competencies"?».

A estos acuerdos terminológicos han de seguir los conceptuales, pues «a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia» (Valverde, 2001: 23).

En la actualidad, se suelen distinguir tres grandes enfoques (Gonzci y Athanasou, 1996), de los cuales se derivan diferentes procesos de diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias:

- **La competencia a través de las tareas desempeñadas.** Concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas. Normalmente las tareas describen acciones concretas y significativas que deben ser desarrolladas por los profesionales.
- **La competencia en términos de atributos personales.** Define la competencia profesional tanto por lo que las personas saben hacer y pueden hacer, como por lo que quieren hacer, además de especificar los grandes atributos (por ejemplo, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico, análisis y toma de decisiones, comunicación afectiva, etc.) en diferentes niveles asociados al ejercicio profesional.
- **La competencia desde un enfoque holístico.** Este enfoque integra las dos concepciones anteriores y plantea la competencia de acción profesional desde una visión más amplia y holística. Como tal, asume que la realidad que se debe analizar es, por encima de todo una estructura, cuyos elementos se hallan funcionalmente conexiónados entre sí, por lo que, al abordar los mismos, se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su orden o disposición.

Nuestra investigación participa prioritariamente del tercer enfoque. Al partir de la concepción competencia de acción profesional (en adelante CAP) se caracteriza por el *saber actuar* —no sólo por el cúmulo de conocimientos—, por estar *contextualizada* —exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla—, por ser un *saber actuar validado* —demostrado en la acción y comprobado por otros— y con vistas a una *finalidad* —con un sentido para la persona— (Le Boterf, 2001: 92).

Partimos de una visión integradora y dinámica de la CAP: integradora porque se consideran tan importantes los elementos relacionados con las aptitudes como con las actitudes, de manera que las competencias van más allá de los aspectos técnicos, al complementarse con aspectos metodológicos, participativos y personales; y dinámica porque la persona va desarrollando dichas competencias a lo largo de su trayectoria profesional y vital. Por tanto, no es un concepto estático e inmune a los cambios, sino interactivo con los mismos.

Tal como la concibe Valverde (2001: 30), es «la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo».

La CAP está configurada por diferentes dimensiones interrelacionadas: el **saber**, el **saber hacer**, el **saber estar** y el **saber ser**. En una adaptación del modelo de Bunk (1994), se puede considerar como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos:

1. Competencia técnica. Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.

2. Competencia metodológica. Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

Desde nuestro punto de vista, en estos dos componentes radica el **SABER**, con mayúsculas de la profesionalidad.



Gráfico 1: Componentes de la Competencia de Acción Profesional

3. Competencia participativa. Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.

4. Competencia personal. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Estos dos últimos componentes añaden ese especial **SABOR** que caracteriza a los mejores profesionales.

Diferentes analistas como Alex (1991), Bunk (1994), Mertens (1996), Le Boterf (2001), etc. también hacen referencia a estos dos grandes tipos de competencias. Unas de carácter específico, relacionadas con una determinada función laboral o puesto de trabajo, y otras de carácter más amplio, demandadas y aplicables a diferentes contextos, tanto sincrónica como diacrónicamente.

Corresponden al primer tipo las competencias técnicas y en parte las metodológicas, mientras que se adscriben al segundo tipo las denominadas, con nombres diferentes, como competencias genéricas, macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, etc.

Si este tipo de competencias son esenciales en todas las profesiones, más aún para quienes nos dedicamos a la Orientación Académica y Profesional, cuya función prioritaria es (Echeverría 2001, 2002, 2004, 2005):

*Propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder **identificar, elegir y/o reconducir** alternativas formativas, profesionales y personales, acordes al potencial y proyecto vital de **cada persona, contrastadas** con las ofertadas por los entornos formativos, laborales y sociales.*

ANÁLISIS EXPLORATORIO

De acuerdo con estas concepciones, esta investigación parte de un análisis exploratorio de la competencia de acción de los profesionales (CAP) de la orientación, a partir de una muestra reducida de personas implicadas, tanto en el proceso de formación como en el del ejercicio de la profesión.

Su objetivo era recoger, organizar y valorar los componentes básicos (Gráfico 1) que configuran la CAP en la actividad de Orientación Académica y Profesional. El estudio asumió la perspectiva holística de la CAP y la relación dialéctica entre acción e investigación, mediante una metodología integradora de carácter cuantitativo y cualitativo, que trataba de:

- Delimitar los componentes básicos de la CAP, mediante la revisión de la literatura y estudios empíricos anteriores sobre la identificación de la misma.
- Elaborar una escala de valoración de estos componentes básicos, para vislumbrar su importancia en el ejercicio de la profesión y el dominio actual que tienen de ellos distintos colectivos relacionados con la profesión.
- Contrastar la escala elaborada entre diferentes personas relacionadas con la profesión y analizar los datos obtenidos de forma comparativa.
- Entrevistar a algunas de estas personas, tras los resultados obtenidos mediante la escala, con el fin de profundizar en las valoraciones de los participantes respecto a la importancia y dominio de los elementos de la CAP identificados previamente.
- Observar las valoraciones de diferentes colectivos relacionados con la profesión, y las diferencias/coincidencias entre ellos, respecto a la importancia y dominio de los elementos de la CAP identificados.
- Interpretar los resultados obtenidos a la luz del marco teórico de partida.

El proceso seguido se muestra de forma esquemática en el Gráfico 2.

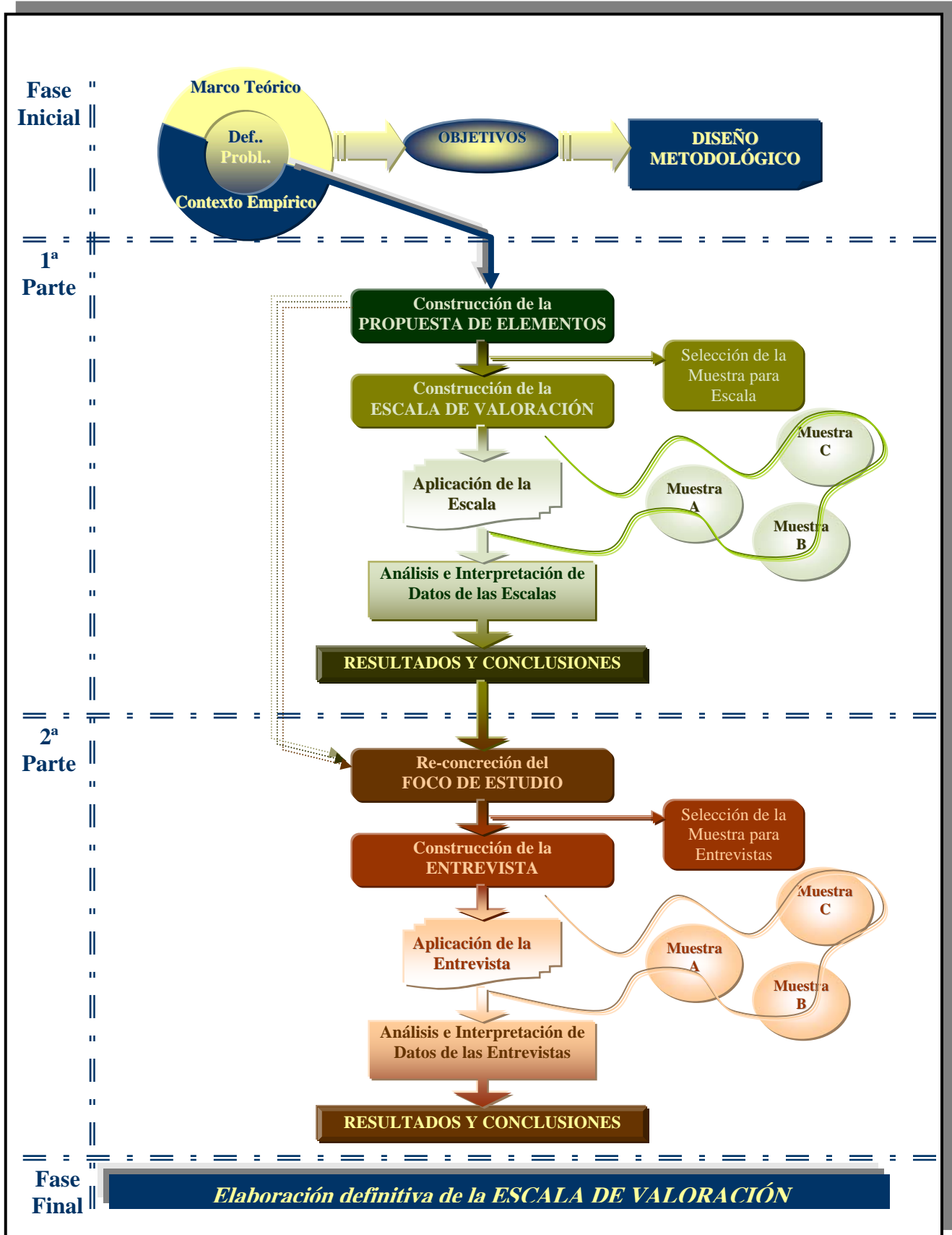


Gráfico 2: Esquema general del proceso de investigación

ANÁLISIS EXTENSIVO

El estudio anterior generó un especial interés en varias instituciones formativas del Estado español y especialmente en la Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing (ESIC). Esta entidad recabó la presentación de la filosofía subyacente, a través de varias sesiones de trabajo con profesionales de la orientación en la mayoría de sus sedes.

De las mismas surgió la conveniencia de extender progresivamente el análisis al mayor número posible de orientadores/as en activo y la necesidad de contemplar nuevos elementos en los cuatro componentes de la CAP, relativos a la gestión de la intervención orientadora.

Asumida esta propuesta, los 20 ítems de la escala de valoración inicial se ampliaron a 26 (véase ANEXO), manteniendo los objetivos iniciales de la investigación. Es decir, recoger, organizar y valorar los componentes básicos que configuran la CAP de orientadores/as, pero sólo a partir del personal en activo.

La muestra analizada quedó configurada por 167 profesionales de Orientación Académica y Profesional de 16 Comunidades Autónomas de España.

La valoración pormenorizada de los cuatro componentes básicos de la CAP se resume a continuación, donde se analiza el grado de *importancia* y de *dominio* que los profesionales de la orientación conceden a cada uno de los ítems de la escala.

Competencia técnica

Es significativa la importancia asignada a los conocimientos (Gráfico 3) del *entorno socioeconómico y político*, de los *instrumentos, métodos y técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación*, pero mayor aún es la que se le concede a los conocimientos relacionados con *estrategias de comunicación e información académica y profesional*.

Notablemente más baja es la importancia concedida a los conocimientos conectados con la *planificación y gestión de la intervención orientadora*, especialmente los relativos a *modelos de auto-evaluación de la calidad* y más aún a los *modelos de gestión estratégica y por procesos*.

Una vez más, se confirma la preocupación de los profesionales de la orientación por las funciones informativas y de comunicación, sobre las que consideran disponer de un notable dominio.

Sin embargo, les preocupa menos el conocimiento de los *modelos teóricos y de intervención* sobre los que debería asentarse el desarrollo de estas funciones. La importancia concedida a este tipo de conocimientos es más bien media, mientras que aumenta un tanto la variabilidad de las valoraciones con respecto a los demás elementos contemplados.

Quizás se consideren menos importantes porque en la práctica profesional muchas veces se actúa siguiendo modelos ya establecidos, sin conocerlos en profundidad y aplicados de forma *sui géneris* al contexto de intervención.

Este es un aspecto que se debe reconsiderar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los planes formativos de estos profesionales, ya que todo tipo de intervención orientadora debe sustentarse en determinados modelos de referencia, por constituir una explicación aplicada de la teoría, una guía elaborada para hacer más comprensible la realidad, que permite diseñar, aplicar y evaluar la intervención con el fin de mejorarla.

De igual forma, pero con mayor énfasis, convendría fomentar notablemente más todos aquellos conocimientos relacionados con la *planificación, gestión estratégica y modelos de autoevaluación de calidad*, tanto de acciones como de programas y servicios de orientación (Echeverría, 1997).

Tal como se ha adelantado, la importancia asignada a este tipo de conocimientos es relativamente baja, pero más aún su grado de dominio. Contrasta este hecho con el valor creciente de las funciones de gestión, tanto en su dimensión técnica como comunicativa.

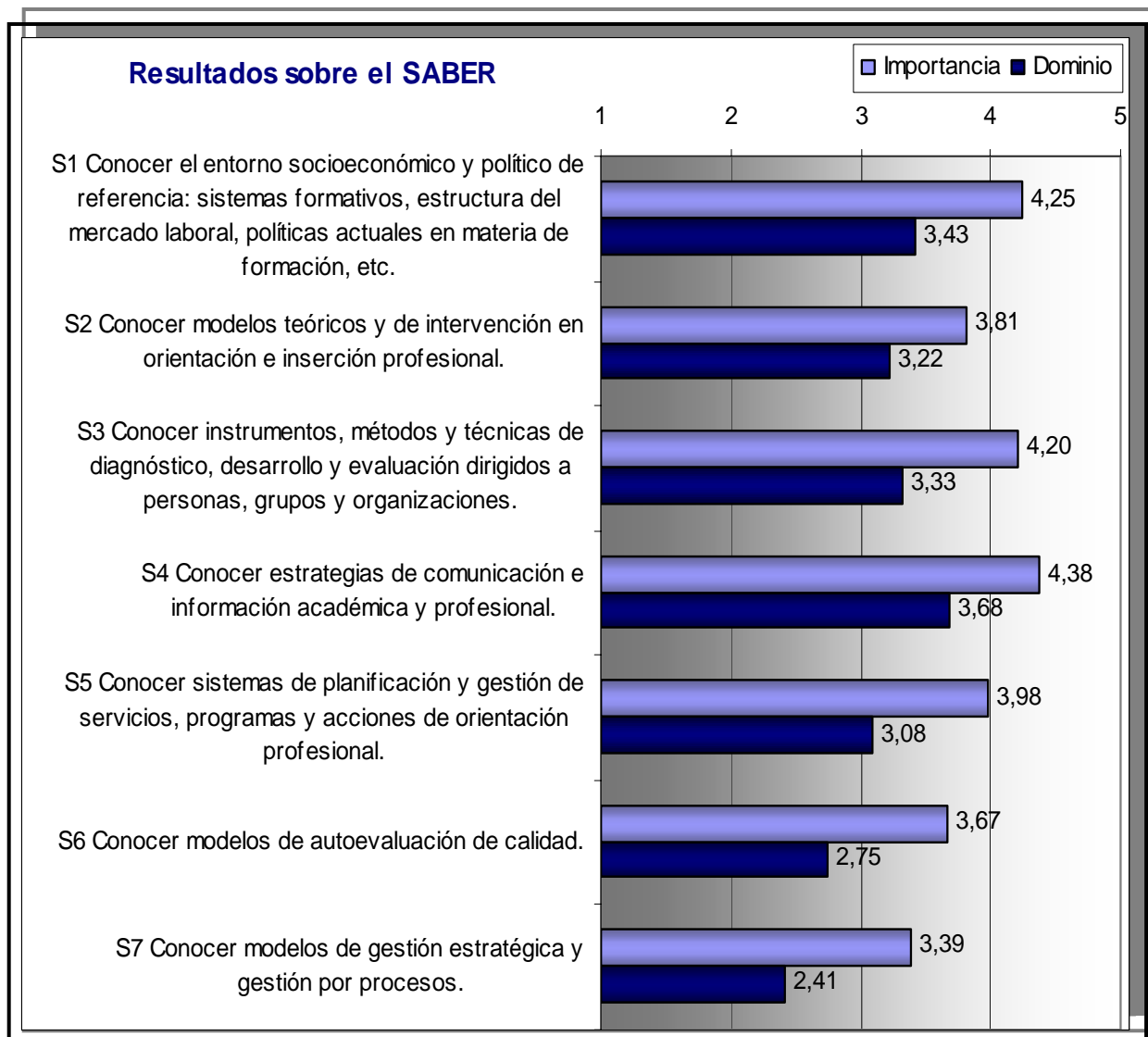


Gráfico 3: Valores medios de *importancia* y *dominio* asignados a cada uno de los ítems de la Competencia Técnica

La clave del futuro no radica tanto en establecer ambiciosos objetivos y en crear grandes estructuras como en saber escoger el momento oportuno para realizar pequeñas intervenciones, con el fin de que la fuerza de los procesos organizativos en juego amplíen las posibilidades de las mismas.

Como recuerda Drucker (1988: 35), es cuestión de «hacer que las personas puedan ser capaces de desarrollar una acción conjunta, al darles objetivos comunes, valores comunes, la estructura correcta y el continuo adiestramiento y desarrollo que precisan para alcanzar resultados y afrontar el cambio».

Competencia metodológica

En concordancia con lo observado en las valoraciones de la competencia técnica, la actividad de *diseñar acciones y estrategias de comunicación, así como crear materiales y recursos para la información*, se considera la más importante. Se le asignan los mismos valores medios de importancia y dominio que a los conocimientos sobre estas estrategias (Gráfico 4).

Le sigue en importancia la actividad de *seleccionar tipos de intervención orientadora y utilizar métodos e instrumentos para la recogida y análisis de datos*, probablemente, más por la necesidad de usar instrumentos de acopio de observaciones que por la de optar por determinadas pautas de actuación en función de determinados modelos de orientación. Recuérdese al respecto que la importancia concedida al conocimiento de estos no era muy alta.

Casi similar importancia a la de la anterior destreza se concede a la de *diagnosticar necesidades formativas y de inserción*, así como a *promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales, para impulsar la innovación y la mejora de la intervención*.

Sin embargo, desciende un poco más la importancia otorgada a la gestión de estas relaciones, pero sobre todo su grado de dominio. La mayor diferencia entre ambos tipos de valoración de todos los ítems de la escala se observa precisamente en la tarea de *promover la transformación de la acción estratégica en acción excelente*.

Puede deberse a la utilización de términos infrecuentes en el argot de los profesionales de la orientación, pero esta diferencia también es considerable en la destreza de *promover planificaciones y desarrollo de enfoques de mejora*, así como en la de *diseñar, desarrollar y evaluar proyectos, programas, servicios y políticas de formación y desarrollo*.

Si antes se incidía en la conveniencia de fomentar más los conocimientos relacionados con la *planificación, gestión estratégica y modelos de autoevaluación de calidad*, ahora cabe añadir la necesidad de potenciar al máximo la dimensión metodológica de las funciones de gestión.

A las clásicas funciones de la misma (planificar, organizar, coordinar, controlar y tomar decisiones), se ha de añadir la de dar vida y activar la intervención orientadora con regularidad, a fin de combatir la rutina y entropía. Es decir, gestionar el cambio, más que experimentarlo.

La planificación ya no puede ser vista solamente desde una perspectiva tecnocrática, dirigida simplemente a la consecución de objetivos. Conlleva una acción reflexiva dentro de un proceso analítico y a la vez cíclico, mediante el cual se formulan y reformulan preguntas, con el fin de responder a las necesidades contextuales existentes.

Igualmente esencial es la vertiente organizativa de la intervención orientadora, al tenerse que ajustar los diferentes recursos y lograr sincronía entre los diversos componentes de los grupos y de la organización, a fin de alcanzar objetivos comunes.

No menos primordial es la función de control, aunque sea una de las más problemáticas de la gestión. La adaptación contextual de los modelos de evaluación y la consideración global de las variables que deben observarse ofrecen la información adecuada para tomar las decisiones pertinentes.

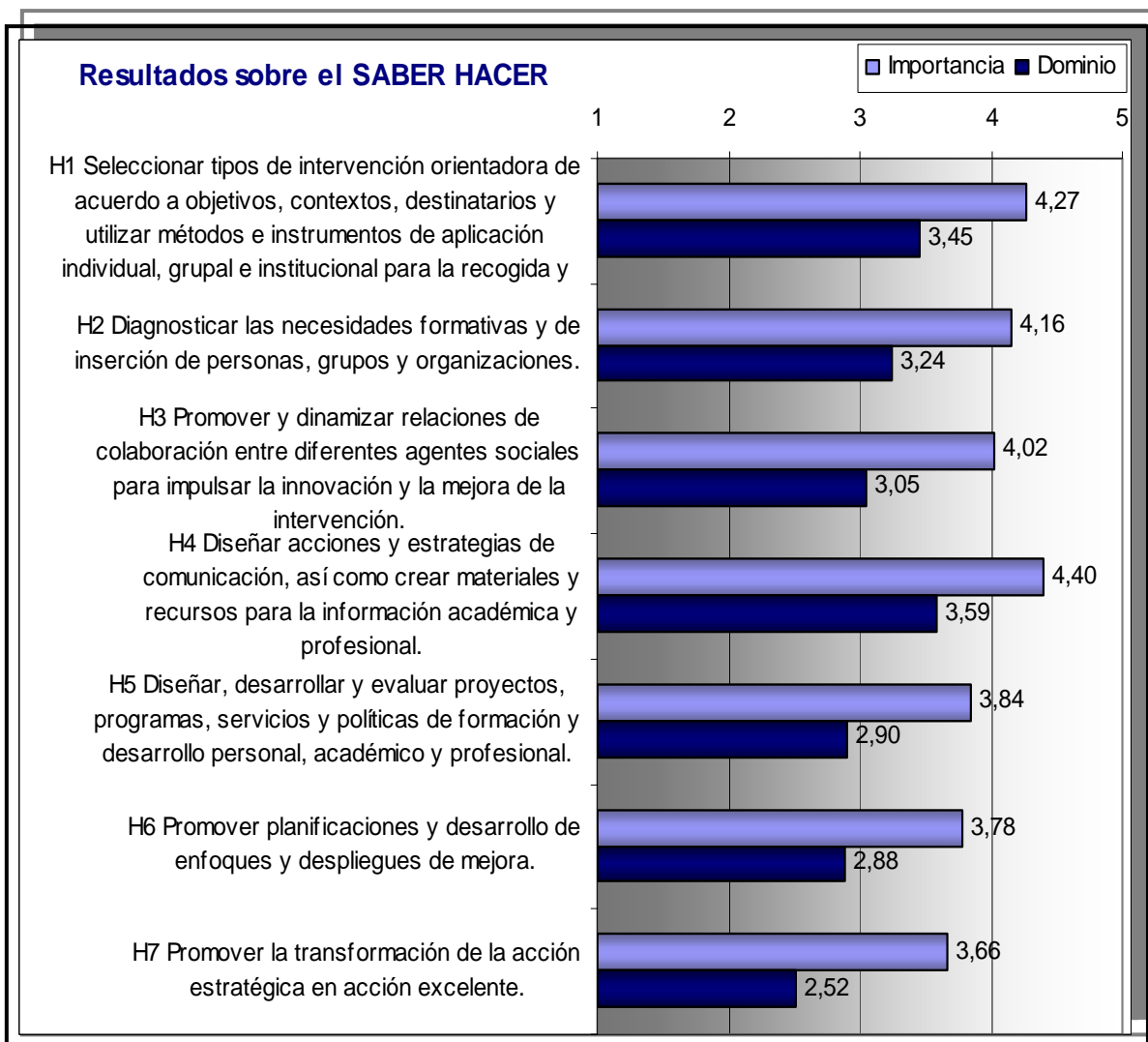


Gráfico 4: Valores medios de *importancia* y *dominio* asignados a cada uno de los ítems de la Competencia Metodológica

Competencia participativa

Es este el componente de la CAP con más altas valoraciones (Gráfico 5), tanto de la importancia como del dominio. Además, es el más uniforme en cuanto a la variabilidad de las apreciaciones. Resultan esclarecedoras las manifestadas sobre el *respeto a las diferencias individuales, sociales y de género*, fiel reflejo de que los profesionales de la orientación consideran esencial *aceptar que los demás puedan pensar de manera diferente*.

Poco a poco, parecen asentarse principios clásicos configuradores de este componente de la profesionalidad, como el de que «entre orientar a una persona y enseñarle a orientarse hay toda la distancia que separa el dirigismo tecnocrático y el humanismo científico» (Le Gat, 1965:19). La orientación «no puede prescribir, sino que debe aspirar a desarrollar progresivamente la aptitud para la autodeterminación» (De Miguel, 1969:12).

No obstante, convendría potenciar más el *saber ser gestores de prevención, talento y cambio*. A esta cuestión se le asigna una notable importancia, pero su grado de dominio se muestra un tanto reducido y, sin embargo, la dimensión comunicativa-relacional de las funciones de gestión es tan importante o más que la dimensión metodológica, antes comentada.

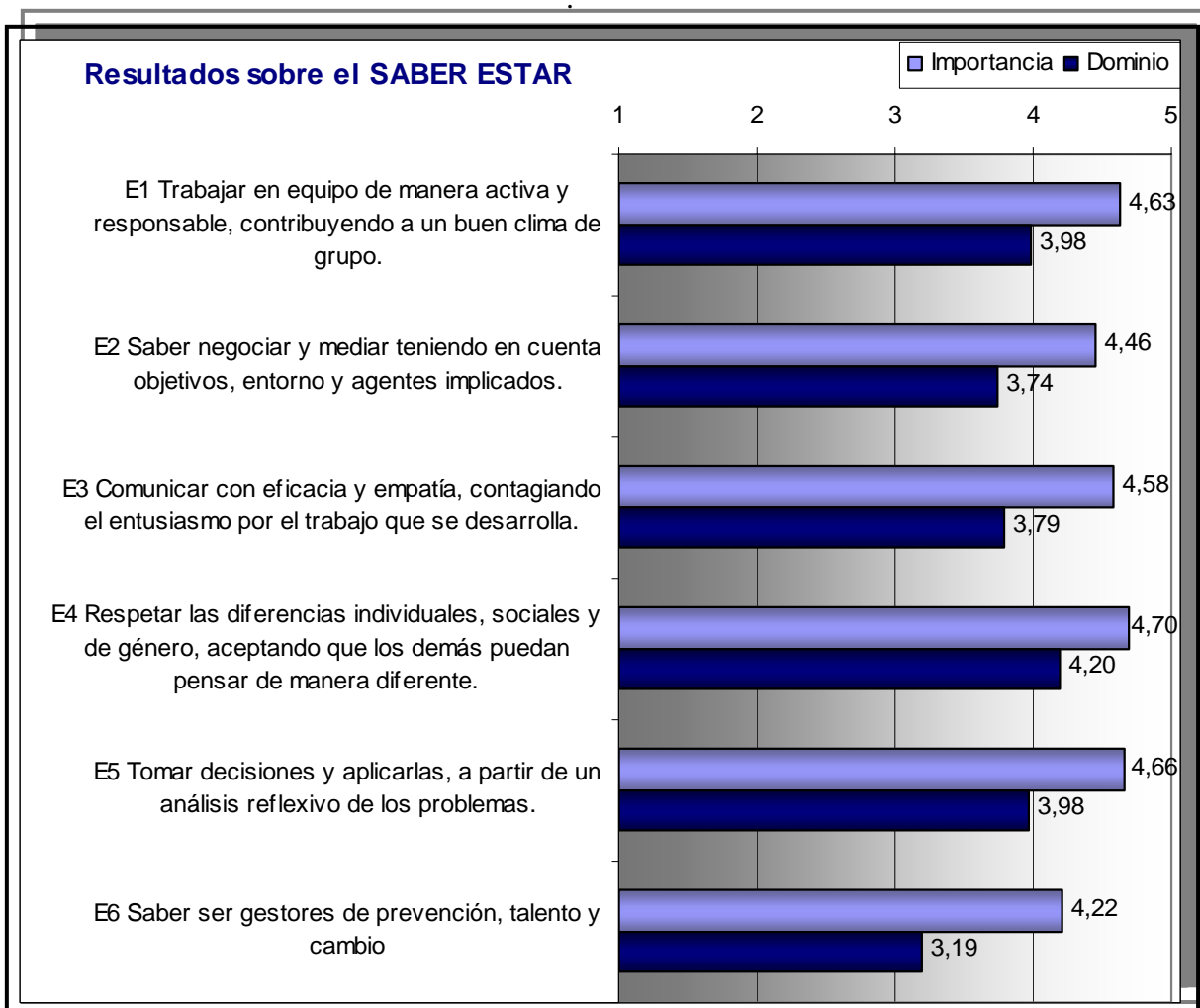


Gráfico 5: Valores medios de *importancia* y *dominio* asignados a cada uno de los ítems de la Competencia Participativa

Los programas y/o servicios de orientación generados de «arriba abajo» (*top-down*) pueden implantarse con cierta celeridad, pero corren el riesgo de una existencia endeble y casi siempre efímera. Si se aspira a asentarlos en el porvenir, se ha de acudir a estrategias de «abajo arriba» (*bottom-up*).

Estas últimas estrategias son las más acordes para afrontar esa típica vivencia del conflicto generado por diversas interpretaciones, expectativas, intereses, etc., que suelen acompañar a la implantación y desarrollo de la orientación en los diferentes ámbitos de actuación.

Los conflictos derivados de los cambios suelen estar presentes en todas las organizaciones. Lo importante es diferenciar los constructivos de los destructivos y aprovechar al máximo la energía encerrada en los primeros.

Esta energía puede ser esencial para la gestión del cambio de los servicios de orientación, siempre que se realice sobre la base del diálogo y negociación, mediante el cual puedan

intercambiarse puntos de vista, solucionarse problemas puntuales y, en definitiva, encontrar propuestas de intervención innovadoras y creativas.

De ahí la necesidad de potenciar el rol de comunicador dentro de los programas formativos de los profesionales de la orientación. Este rol exige, además de saber expresarse y comunicar de diferentes maneras, competencias tan profundas como las de:

- a) Comprender a las personas.
- b) Escucharlas.
- c) Dar información.
- d) Saber utilizar el suficiente tacto.
- e) Tener la adecuada tolerancia con los errores de los demás.
- f) Saber transmitir apoyo y poder (*empowerment*).

Competencia personal

También en este componente de la CAP (Gráfico 6) se observan altas valoraciones, más de la importancia que del dominio, así como una variabilidad relativamente baja en las apreciaciones. Estos indicadores son bastante similares a los detectados en la competencia participativa.

Dos elementos destacan en cuanto a la importancia concedida: *la implicación en la propia formación permanente y el mantenimiento del equilibrio y control emocional*. En ambos casos se manifiesta un notable grado de dominio, un poco más elevado en el primero de ellos.

El elemento menos valorado en cuanto a importancia y dominio es la *actitud crítica-reflexiva ante los entornos en los que se desarrolla la actividad profesional*, si bien no muestra notable deficiencia. Quizás se deba a que la configuración de los puestos de trabajo ofrece pocas oportunidades para su ejercicio, ya sea por sus características o por la influencia de los responsables colaterales de los mismos.

Este hecho parece contradecir en parte la importancia concedida, en el componente técnico, a los *conocimientos del entorno socioeconómico y político de referencia*, y en el metodológico, a la de *diseñar acciones y estrategias de comunicación, así como crear materiales y recursos para la información*.

Merece la pena reflexionar sobre el mismo, ya que ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la actual, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que resulta prioritario saber identificar qué información se necesita, de qué forma obtener la deseada y cómo aprovechar la que se posee.

Si las aptitudes y actitudes de búsqueda, discriminación crítica y utilización contrastada de la información son cada vez más necesarias para la ciudadanía del siglo XXI, más aún deberían serlo para los profesionales de la orientación, en concordancia con el objetivo fundamental de su actividad.

Dada su predisposición a la formación permanente, a través de ella convendría potenciar al máximo la actitud crítica-reflexiva ante los entornos, ya que difícilmente se puede orientar a otros si se permanece «desorientado» frente a las grandes transformaciones de nuestra sociedad y a los cambios derivados en los diferentes ámbitos de la actividad humana.

Esta actitud crítica-reflexiva es indispensable para *afrentar problemas e imprevistos de forma autónoma y creativa y poder dinamizar proyectos y estilos personales en una constante de autenticidad y coherencia*.

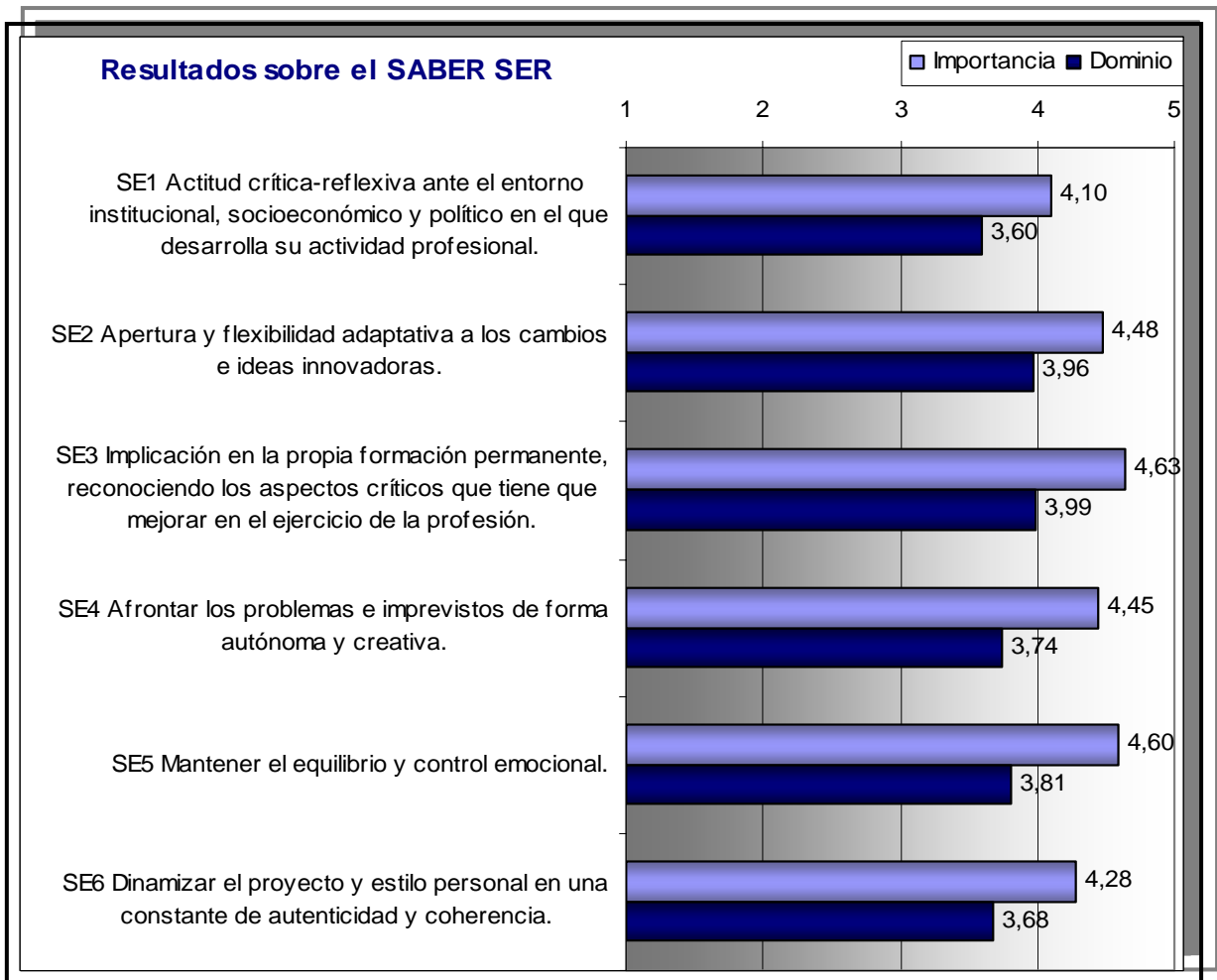


Gráfico 6: Valores medios de *importancia* y *dominio* asignados a cada uno de los ítems de la Competencia Personal

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, págs. 23-27.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, págs. 8-14.
- Drucker, P. (1988). *Historia y teoría del management*. Harvard: Harvard Business.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. Apocada y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación* (págs. 112-136). Barcelona: Laertes, S.A.
- Echeverría, B. et al. (2001). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (20), págs. 7-43.
- Echeverría, B. (2004). Formación e inserción profesional. En L. Buendía et al., *Temas fundamentales en la investigación educativa* (págs. 241-301). Madrid: Editorial Al Muralla.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En SEP, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Gat, A. (1965). L'Orientation a lécole sovietique. *Cahiers Pédagogiques*, 57, págs. 18-22.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Miguel, M., de (1969). El problema de la orientación escolar. *Cuadernos para el Diálogo*, XVI Extra, págs. 12-14.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

¿QUÉ ES LA COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL?

La competencia profesional de una persona incluye toda una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades complementarios entre sí, que le posibilitan actuar con eficacia en su actividad laboral. El contexto donde se desarrolla esta actividad es muy relevante, ya que en función de sus particularidades y requerimientos la persona deberá movilizar unas competencias u otras. Cabe añadir que la competencia profesional, al incluir tanto el “saber” y el “saber hacer”, como el “saber estar” y “saber ser” de la persona, no sólo se desarrolla mediante la *formación*, sino que es esencial la *experiencia* que haya podido acumular en diversas situaciones y entornos de trabajo.



En definitiva, podemos definir la Competencia de Acción Profesional como la *puesta en práctica* del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para:

- Afrontar de forma efectiva –con el nivel y calidad requeridas- las funciones y tareas que demanda una profesión, y
- Resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el conjunto de su entorno sociolaboral.

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL

La Competencia de Acción Profesional está configurada por diferentes dimensiones interrelacionadas. A partir del modelo de Bunk podemos considerarla como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos:

- **Saber** o *competencia técnica*: Conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- **Saber hacer** o *competencia metodológica*: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
- **Saber estar** o *competencia participativa*: Conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- **Saber ser** o *competencia personal*: Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.



¿CÓMO CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO?

El cuestionario pretende conocer cómo valora Vd. las competencias del/la profesional de orientación académica y profesional.

Se estructura en torno a los cuatro componentes de la Competencia de Acción Profesional mencionados y para cada uno de ellos se proponen ciertas unidades de competencias.

Por favor, valore la **importancia** de cada una de estas unidades para el ejercicio profesional en una escala del 1 (*poco importante*) al 5 (*muy importante*), marcando una X en la casilla correspondiente, y por otro lado valore el **grado o dominio** que Vd. tiene en estos momentos, también en una escala del 1 (*poco o ningún dominio*) al 5 (*dominio experto*).

Si detecta la falta de alguna unidad de competencia, que Vd. considera esencial, puede añadirla en el espacio de *otras*, previsto al final de cada uno de los componentes.

Muchas gracias por su colaboración.

Edad: Género:..... Titulación académica de más alto nivel:.....

Actividad académico/laboral actual:.....

Centro de formación/trabajo:

Tipo de empresa u organización (*pública, privada, local, autonómica, estatal, europea, etc.*)

Años de ejercicio en esta actividad:.....

Anteriores actividades académico/laborales:.....

SABER	Importancia					Dominio				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Conocer el entorno socioeconómico y político de referencia: sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación, etc.										
2. Conocer modelos teóricos y de intervención en orientación e inserción profesional.										
3. Conocer instrumentos, métodos y técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación dirigidos a personas, grupos y organizaciones.										
4. Conocer estrategias de comunicación e información académica y profesional.										
5. Conocer sistemas de planificación y gestión de servicios, programas y acciones de orientación profesional.										
6. Conocer modelos de autoevaluación de calidad.										
7. Conocer modelos de gestión estratégica y gestión por procesos.										
Otra										
Otra										
Otra										
Otra										

SABER HACER	Importancia					Dominio				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación individual, grupal e institucional para la recogida y análisis de datos.										
9. Diagnosticar las necesidades formativas y de inserción de personas, grupos y organizaciones.										
10. Promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.										
11. Diseñar acciones y estrategias de comunicación, así como crear materiales y recursos para la información académica y profesional.										
12. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos, programas, servicios y políticas de formación y desarrollo personal, académico y profesional.										
13. Promover planificaciones y desarrollo de enfoques y despliegues de mejora.										
14. Promover la transformación de la acción estratégica en acción excelente.										
<i>Otra</i>										
<i>Otra</i>										
<i>Otra</i>										

SABER ESTAR	Importancia					Dominio				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo.										
16. Saber negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados.										
17. Comunicar con eficacia y empatía, contagiando el entusiasmo por el trabajo que se desarrolla.										
18. Respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás puedan pensar de manera diferente										
19. Tomar decisiones y aplicarlas, a partir de un análisis reflexivo de los problemas.										
20. Saber ser gestores de prevención, talento y cambio.										
<i>Otra</i>										
<i>Otra</i>										
<i>Otra</i>										

El autor agradece a quienes le devuelvan cumplimentado el cuestionario que ha servido de base a esta aportación, y se compromete a guardar las pertinentes normas deontológicas y de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre sobre Protección de Datos de Carácter Personal. Puede enviarse por correo ordinario o electrónico:

Benito Echeverría Samanes

Departamento MIDE. Edifici de Llevant

Hogares Mundet. Paseo de la Vall dHebron, 171

08035 BARCELONA

E-mail: becheverria@ub.edu