

Redimensión de las competencias del docente-tutor: hacia un modelo participativo de orientación educativa en la UNAE

Resizing the Competencies of the Teacher-Tutor: Towards a Participatory Model of Educational Guidance at the National University of Education, Ecuador

Mónica Elizabeth Valencia Bolañosⁱ  

Wilmer Jonnathan Fernández Pumaⁱ  

Juan Pablo Viñanzaca Lópezⁱⁱ  

Geovanny Genaro Reivan Ortizⁱⁱⁱ  

ⁱ Carrera de Educación Básica; Universidad Nacional de Educación (UNAE); Azogues; Ecuador

ⁱⁱ Carrera de Psicología Clínica, Laboratorio de Psicología Experimental; Universidad Católica de Cuenca; Cuenca; Ecuador

ⁱⁱⁱ Universidad Católica de Cuenca; Cuenca; Ecuador

Correspondencia: Mónica Elizabeth Valencia Bolaños. Correo electrónico: monica.valencia@unae.edu.ec

Recibido: 1/12/2024

Revisado: 4/21/2025

Aceptado: 15/5/2026

Citar así: Valencia Bolaños, Mónica Elizabeth; Fernández Puma, Wilmer Jonnathan; Viñanzaca López, Juan Pablo; Reivan Ortiz, Geovanny Genaro. (2025). Redimensión de las competencias del docente-tutor: hacia un modelo participativo de orientación educativa en la UNAE. *Revista Ciencias Humanas*, 18, pp. 53-65. <https://doi.org/10.21500/01235826.7485>

Editor jefe: Alexander Muriel, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0003-0317-5781>

Copyright: © 2025. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Ciencias Humanas* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Resumen

En el marco del proyecto titulado “Gestión y desarrollo de un modelo de orientación y acción tutorial”, que se ejecuta en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, se establece la necesidad de redimensionar las competencias del desempeño efectivo del docente-tutor desde la orientación educativa. El presente artículo tiene como objetivo establecer una aproximación teórica de temáticas que den lugar a las competencias del docente-tutor, para, posteriormente, construir un modelo que favorezca el crecimiento académico y humano de los estudiantes universitarios. Con este fin, se realizó una revisión sobre temáticas vinculadas a las competencias requeridas de un tutor, en donde se destaca la importancia del diálogo como herramienta de acompañamiento y la entrevista motivacional (EM), usada como técnica para el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes. La metodología fue de carácter documental y el análisis de la información se limitó a un análisis temático apoyado en tres categorías. Finalmente, el diálogo emerge como un elemento central en este proceso y la EM se destaca como técnica para el desarrollo de habilidades interpersonales, lo que permite la construcción de relaciones significativas que facilitan el apoyo emocional y el fortalecimiento de competencias sociales en los estudiantes. En conclusión, el docente-tutor requiere desarrollar competencias para asegurar un desempeño docente efectivo y ser capaz de transformar los contextos educativos.

Palabras clave: redimensión, diálogo, docente-tutor, habilidades blandas, orientación educativa, acción tutorial.

Abstract

As part of the project titled “Management and Development of a Model for Academic Advising and Tutoring”, which is being implemented at the National University of

Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para más información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Financiación: esta investigación no recibió subvenciones específicas de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Nota del proyecto: este artículo se deriva del proyecto “Gestión y desarrollo de un modelo de orientación y acción tutorial” que se ejecutó en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.

Contribución de los autores:

Mónica Elizabeth Valencia Bolaños: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración de proyectos, redacción del borrador original, redacción, corrección y edición.

Wilmer Jonnathan Fernández Puma: conceptualización, tratamiento de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, redacción borrador original, redacción corrección y edición.

Juan Pablo Viñanzaca López: análisis formal, investigación y metodología.

Geovanny Genaro Reivan Ortiz: conceptualización y análisis formal.

Declaración de IA generativa: los autores realizan la siguiente declaración de uso de IA: “se garantiza que el trabajo presentado tiene fundamentación propia respaldada por otros autores según las citas que las validan. Para corrección de estilo en los párrafos de opinión se hizo uso de M365 Copilot versión premium, considerando la adecuación y opinión del propio autor y garantizando precisión de la intención comunicativa del texto. Además, se garantiza la cohesión y coherencia semántica por medio de ChatGPT en versión 4.0, versión Plus. Para garantizar su precisión y minimizar errores en este orden”.

Descargo de responsabilidad: el contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Ciencias Humanas*.

Education (UNAE) in Ecuador, there is a need to redefine the competencies required for effective performance by faculty tutors in the context of academic advising. The objective of this article is to establish a theoretical framework for the themes that underpin the competencies of the teacher-tutor, to subsequently develop a model that promotes the academic and personal growth of university students. To this end, a review was conducted on topics related to the competencies required of a tutor, highlighting the importance of dialogue as a support tool and motivational interviewing as a technique for developing soft skills in students. The methodology is documentary in nature, and the analysis of the information was limited to a thematic analysis based on three categories. Finally, dialogue emerges as a central element in this process, and motivational interviewing stands out as a technique for developing interpersonal skills; this enables the building of meaningful relationships that facilitate emotional support and the development of interpersonal competencies for students. In conclusion, the teacher-tutor must develop competencies to effectively ensure teaching performance and be capable of transforming educational contexts.

Keywords: reorientation, dialogue, teacher-tutor, soft skills, educational guidance, tutorial support.

Introducción

En este artículo se presenta una revisión sobre las temáticas vinculadas a las competencias requeridas de un docente-tutor con el propósito de redimensionarla y, de esta manera, proponer prácticas efectivas de orientación y tutoría, que puedan ser adaptadas e implementadas en el contexto de la UNAE, mediante la construcción de un modelo de orientación y acción tutorial. Esta revisión teórica sirve como base para la elaboración de estrategias y técnicas de orientación tutorial, con el fin de cubrir las necesidades de los estudiantes universitarios, según sus realidades sociales, personales y académicas.

En correspondencia con lo anterior, se pretende redimensionar las competencias del docente-tutor en el plano de la orientación educativa, como parte de los avances del proyecto titulado “Gestión y desarrollo de un modelo de orientación y acción tutorial”, el cual fue aprobado y financiado por la UNAE, con código CORI-2023-8. Dicho proyecto tiene una duración de dos años y cuenta con un grupo de investigadores conformado por cinco docentes de la UNAE; además, al ser un proyecto interinstitucional, participan cuatro investigadores externos de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE). Así, desde el contexto pedagógico de la UNAE y la psicología humanista de la UCACUE, se genera una complementariedad de posturas, enfoques y propuestas para establecer acciones operativas y eficientes en un modelo de orientación y acción tutorial.

Marco teórico

En el proceso investigativo se realizó una revisión sobre los temas asociados a las competencias requeridas para un docente-tutor. En ese contexto, se destacó la importancia del diálogo, la EM y el desarrollo de las habilidades blandas necesarias para guiar al estudiante hacia un futuro auténtico, pertinente y equilibrado, en sus ámbitos personal, social y formativo.

El diálogo es una de las competencias fundamentales, porque actúa como un proceso dinámico de acompañamiento y mediación. Para Maceri (2018), este permite tomar decisiones al momento de ayudar a alguien que se encuentra ante una situación compleja. Por otra parte, la EM y las habilidades blandas empoderan a los estudiantes para que identifiquen sus motivaciones internas a favor del cambio, en lugar de imponerles pautas externas (Armstrong *et al.*, 2021).

El docente-tutor contemporáneo requiere adquirir competencias que le permitan transformar su desempeño en un proceso de cambio significativo. La capacitación de los profesionales en este ámbito obliga a fomentar la creación de múltiples intervenciones, desde una perspectiva preventiva, social y comunitaria (Castignani, 2024). Lo anterior implica no solo adquirir conocimientos, sino fomentar una emancipación del pensamiento crítico y la aceptación de principios que guíen y refuercen su práctica educativa, partiendo de una transformación personal y profesional. Al hacerlo, el docente-tutor puede contribuir al cambio de realidades educativas y sociales que tradicionalmente han limitado la formación de ciudadanos éticos, proactivos, productivos y con pensamiento crítico.

Justificación y delimitación del problema

El proyecto tiene como objetivo general construir un modelo de orientación y acción tutorial que fortalezca los aspectos académicos y humanos del estudiante y que cuente con el apoyo del docente-tutor, en pro de dinamizar el modelo pedagógico de la universidad. Asimismo, se procura revisar y mejorar las estrategias de orientación existentes, con el fin de asegurar su alineación con las aspiraciones de los estudiantes, contribuyendo efectivamente a su logro académico. En tal sentido, la relevancia de esta investigación radica en la necesidad de reforzar los procesos de apoyo tutorial desde una perspectiva integral y contextualizada –en lo referente a la temporalidad y la geografía– que, además, tenga en cuenta las condiciones académicas y el crecimiento personal y social.

De acuerdo con estos planteamientos, la metodología llevada a cabo en esta revisión documental se enmarca en un enfoque cualitativo, apoyado en el análisis temático de tres categorías. Esta aproximación teórica es la base para redimensionar y construir colaborativamente el modelo de orientación y acción tutorial en una fase final del proyecto. Por ello, en esta primera fase de investigación se ha realizado una revisión de algunos estudios y autores que analizaron categorías como el diálogo –entendido como herramienta de acompañamiento–, la EM y las habilidades blandas.

Es conveniente aclarar que las tutorías son un eje central en el modelo pedagógico de la UNAE y, a su vez, un componente esencial en los procesos de aprendizaje para atender otras áreas del ser humano desde un enfoque integral. Esto significa buscar la confluencia entre lo teórico y lo humano, de manera que el docente-tutor de la UNAE desarrolle y consolide sus competencias para ofrecer un mejor acompañamiento a los estudiantes durante su trayectoria académica.

Según una primera investigación de diagnóstico sobre la orientación educativa, ejecutada por un grupo de investigación en la UNAE y denominada “Las necesidades y precisiones de la orientación educativa en la Universidad Nacional de Educación”, se encontró que la mayoría de los estudiantes (el 71 % de una muestra de 100 participantes) considera la orientación como un elemento clave para su éxito académico. Este estudio se desarrolló con base en un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo, en el cual se aplicó una encuesta con escala Likert a 100 estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación Básica, en modalidad presencial. En el análisis se consideraron las dimensiones de acompañamiento, capacitación docente, vocación y pertenencia. El estudio reportó una media alta en cuanto a la valoración de la orientación educativa como elemento importante para el éxito académico y profesional de los estudiantes; no obstante, esta no cumplía con sus expectativas (Fernández *et al.*, 2024).

Esta situación resalta una brecha clave entre la importancia que los estudiantes le otorgan a la orientación para su éxito académico y la efectividad de las estrategias implementadas actualmente para satisfacer sus expectativas. Teniendo en cuenta este escenario,

es posible delimitar el problema de investigación como la necesidad de redimensionar las competencias del docente-tutor para responder a las aspiraciones de los estudiantes.

Objetivo y pregunta de investigación

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación teórica a temáticas orientadas a establecer las competencias del docente-tutor, con el fin de construir un modelo que favorezca la formación académica y el crecimiento personal y social de los estudiantes de la UNAE. Para orientar la reflexión, se ha establecido como pregunta de investigación: ¿cuáles son las competencias necesarias a desarrollar en el docente-tutor para el adecuado proceso de orientación educativa?

El diálogo como herramienta de acompañamiento

El diálogo es un elemento fundamental en las relaciones humanas, especialmente en la educación actual, cuando se trata de acompañar a alguien en su proceso de desarrollo personal y académico. A través de esta herramienta es posible establecer conexiones más profundas para comprender mejor a los estudiantes y brindarles el apoyo necesario en diferentes circunstancias. Asimismo, un diálogo constituye una interacción comunicativa en la que dos o más individuos participan en un intercambio de ideas, sentimientos y creencias de forma alternada. De manera análoga, en una negociación, cada participante expone y defiende sus intenciones y deseos hasta lograr un convencimiento que permita llegar a un acuerdo mutuo (Zapata y Mesa, 2009).

En el plano educativo, este elemento también actúa como una herramienta esencial para la transformación y permanencia satisfactoria de los estudiantes. El acto de ingresar, permanecer y egresar de un proceso formativo implica un trayecto que exige decisiones continuas. Sin embargo, estas decisiones no siempre se basan en un análisis racional, lo que puede llevar a determinaciones confusas y poco reflexivas (Tejedor *et al.*, 2024). En esa medida, es fundamental que los docentes, al iniciar una conversación con alguien, tengan en cuenta las preconcepciones y se muestren receptivos ante las palabras del otro; esta perspectiva recalca el valor de mantener una actitud abierta y una escucha activa, libre de juicios sobre lo que se oye. En este contexto, el diálogo permite comprender mejor las carencias y deseos de la otra persona.

Además, puede ser un recurso efectivo para brindar apoyo emocional y transformar la vida del otro. Según Maceri (2018), “el diálogo funciona como una metodología sui generis (singular o peculiar) cuya implicancia es la toma de decisión ante la disyuntiva de ayudar a alguien, similar o diverso a uno mismo, que corre peligro” (p. 64). Cuando se trata de acompañar a un estudiante en su proceso de formación integral, el diálogo es una competencia imprescindible, puesto que supone habilidades y conocimientos de escucha activa, comprensión e interpretación de necesidades para garantizar un proceso formativo integral, lo cual va más allá de conversar. Como lo indicó Freire (2000), este proceso desempeña un papel clave en el marco de una educación que busque la liberación. Mediante la conversación, las personas tienen la capacidad de interrogar y confrontar las estructuras de poder que resultan opresivas –esto facilita su desarrollo y transformación personal–, así como de reflexionar, cuestionar y construir su propio conocimiento.

Características del diálogo

Los docentes que se desempeñan como tutores de acompañamiento u orientación deben reconocer en el diálogo una herramienta de comunicación efectiva para influir positiva o negativamente en otro, en diversas situaciones. Cuando se trata de espacios

de interacción, esta propicia una conexión significativa y una comprensión mutua entre las dos personas involucradas.

Igualmente, es una herramienta efectiva para resolver conflictos y superar desafíos. A través de la comunicación abierta y sincera, es posible abordar problemas y encontrar soluciones de mutuo acuerdo. En suma, el diálogo fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, lo que fortalece los vínculos y promueve un mayor entendimiento entre dos o más personas.

Para conocer cómo los espacios de interacción han cambiado, es necesario recordar lo que planteó Zeldin (2014) en su libro *Conversación. Cómo el diálogo puede transformar tu vida*:

Hablar es bueno, fue el lema del siglo XX, que puso su fe en la autoexpresión, el intercambio de información y los intentos por comprender a los demás. Pero hablar no cambia necesariamente los sentimientos o las ideas propias o de los demás. Creo que el siglo XXI necesita una nueva ambición para desarrollar no el habla, sino la conversación que cambie a las personas. (p. 40)

En el contexto educativo contemporáneo, son frecuentes las interacciones dialógicas entre docentes y estudiantes, e incluso entre estos últimos; dichas interacciones pueden tomar la forma de debates o intercambios de ideas que culminan en consensos. En períodos históricos anteriores, la práctica del diálogo era limitada; prevalecía un modelo educativo en el cual el docente ostentaba el privilegio del conocimiento y, en consecuencia, ejercía el “poder” de la palabra o del saber. Esta estructura autoritaria relegaba al estudiante a un rol pasivo; por ende, su función era recibir la información transmitida por el profesor, sin espacio para interactuar o cuestionar.

No obstante, en la actualidad los estudiantes tienen la oportunidad, el espacio y, sobre todo, el derecho de participar en conversaciones en el contexto del aula; sin embargo, muchos de ellos no lo hacen, de modo que se convierten en hablantes con derecho que no se expresan. El miedo y la falta de confianza entre dos o más personas limitan la posibilidad de establecer un diálogo fructífero. Por lo tanto, para aquellos estudiantes que necesiten acompañamiento, resulta necesario que adquieran conocimientos acerca de las implicaciones del diálogo, con el fin de abrirse a la posibilidad de ser transformados por lo que escuchan y, a su vez, de transformar a los demás.

En este escenario, es pertinente reconocer que algunas conversaciones pueden tener menos poder en ciertas personas, al ser cerradas, aburridas y poco serias o provocativas. A continuación, se presentan algunas características que debilitan o fortalecen los tipos de diálogo; cada una puede ser aplicada en diferentes momentos, teniendo en cuenta que no todos los espacios o personas son iguales y, por ende, las conversaciones tampoco lo son.

- *Humor versus seriedad*: hay diálogos que pueden llevarse bien con humor, sin embargo, el abuso de este puede dar la impresión de que lo hablado no es verdad. Por el contrario, la seriedad extrema puede llevar a un aburrimiento y limitar la confianza con el otro.
- *Silencio versus pausas*: una conversación puede carecer de pausas y agotar e incluso alterar la calidad de las respuestas, debido a que los interlocutores no tienen un tiempo para pensar en lo que van a decir. En este sentido, las pausas son necesarias, pues le permiten al hablante pensar, reflexionar y expresar. Por otra parte, la conversación puede caer en un silencio absoluto, el cual no necesariamente indica que se está pensando en una respuesta, sino que no la hay.
- *Desconocimiento versus incomodidad*: también pueden surgir momentos de silencio debido a un desconocimiento sobre el tema de conversación. No obstante, el propósito

del diálogo es precisamente construir conocimiento mutuo, un logro que tiene lugar a través del intercambio de ideas. Cuanto más se produzca este cruce de información, mayor será el conocimiento que se adquiera para ambas partes. En el peor de los casos, hay quienes optan por no construir conocimiento ni cambiar de tema, sino más bien cambiar de persona. A esto se le denomina incomodidad; es posible que dos individuos no logren establecer una conexión y les resulte difícil entablar un diálogo. Este suceso es natural, ya que cada uno tiene la libertad de elegir a quién compartir determinada información o no.

- *Cerrado versus abierto*: algunas conversaciones no llegan a ser un diálogo porque de por medio hay preguntas cerradas o dicotómicas que exigen un sí o un no como respuesta. A su vez, existen preguntas afirmativas que incitan a una respuesta –a veces se plantean inconscientemente– y, a menudo, se utilizan para influir en la opinión de alguien u orientar la conversación hacia una dirección en particular. Sin embargo, es crucial ser conscientes de estas y cuestionar si realmente están fomentando un intercambio de ideas abierto y honesto, o si están sesgando la respuesta esperada. Por el contrario, las preguntas abiertas no tienen respuestas predefinidas y permiten explorar diferentes perspectivas, compartir experiencias o expresar opiniones de un modo más completo.

Los diálogos, con todas sus características, son herramientas eficaces que pueden fortalecer o debilitar las interacciones entre docente y estudiante. En palabras de [Botero y Obregón \(2011\)](#), el “diálogo no es un intercambio de ideas, sino una red de significados en la que los hablantes utilizan palabras con múltiples intenciones y diversas connotaciones” (p. 196). En ese sentido, la habilidad de discernir cuándo se deben aplicar el humor o la seriedad, las pausas o el silencio, el desconocimiento o la incomodidad, las preguntas abiertas o cerradas es esencial para cultivar conexiones significativas y construir un entendimiento mutuo. Reconocer que no todos los espacios ni las personas son iguales invita a adaptar la forma de dialogar, lo cual fomenta la empatía, el respeto y la apertura hacia las distintas perspectivas y experiencias de los demás.

La entrevista motivacional y el desarrollo de habilidades blandas

La EM, como técnica de asesoramiento, está centrada en el cliente e intenta provocar cambios en el comportamiento, ayudando a la persona a explorar y resolver la ambivalencia ([Dorstyn et al., 2019](#)). Este enfoque se centra en capacitar a los individuos con el fin de que logren identificar sus motivaciones intrínsecas para el cambio, en lugar de imponerles directivas externas ([Armstrong et al., 2021](#)). En este contexto, a través de conversaciones colaborativas y empáticas, la EM busca mejorar la autonomía y la autoeficacia de las personas, posicionándolas como expertas en sus propios valores y metas ([Ann y Baumann, 2023](#)). Además, al fomentar un entorno sin prejuicios y de aceptación, esta herramienta las anima a reflexionar sobre sus comportamientos y a considerar las discrepancias entre sus acciones actuales y sus resultados deseados ([Pastore y Fortier, 2020](#)).

Por otro lado, las habilidades blandas, también conocidas como interpersonales, son atributos esenciales que complementan las habilidades duras de los sujetos y desempeñan un papel decisivo en su éxito personal y profesional ([Noah y Aziz, 2020](#)). Estas abarcan una amplia gama de competencias, por ejemplo, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la adaptabilidad y la toma de decisiones ([Jamaludin et al., 2022](#); [Ramalingam et al., 2021](#)).

La EM se basa en teorías del cambio de comportamiento; una de ellas es la teoría de la autodeterminación (TAD), la cual enfatiza la importancia de la autonomía, la com-

petencia y la relación para impulsar aquellas modificaciones en la conducta. La EM se alinea con la TAD al empoderar a los individuos para que expresen sus deseos, habilidades y razones para dicha transformación, mejorando así su motivación intrínseca hacia el cambio de comportamiento (Patrick y Williams, 2012). Además, la EM se centra en obtener declaraciones de deseo y necesidad de cambio de los clientes, alineándose con los principios de la TAD que se enfocan en la importancia de la motivación interna para sostener ese cambio (Miller y Rose, 2009). De acuerdo con Vowell (2020), al integrar teorías del desarrollo social (TDS) en la práctica de la EM, los consejeros pueden apoyar eficazmente a las personas en el fortalecimiento de habilidades sociales, a través de intervenciones que modifican sus modos de actuar.

Ahora bien, los componentes del desarrollo de habilidades sociales mediante EM son multifacéticos e inciden significativamente en el fomento del cambio de comportamiento. Según Bischof *et al.* (2021), la EM es una técnica diseñada para motivar a personas ambivalentes a transformar su comportamiento. Un componente clave de este proceso es el énfasis en combinar recompensas extrínsecas con interacción social para promover la motivación.

En un entorno terapéutico, desde el punto de vista de SMI Adviser (2021), se puede alentar a los individuos a participar en actividades sociales que sean gratificantes, vinculando así las interacciones sociales positivas con la motivación intrínseca para el cambio de comportamiento. De este modo, se fortalece la motivación y el compromiso de la persona con el cambio, lo que se considera esencial para el desarrollo de habilidades sociales. Al incorporar estos componentes en la práctica de la EM, los consejeros pueden apoyarla eficazmente para que mejore sus competencias en la vida social y logre una modificación positiva en su comportamiento.

En cuanto a las fases incrementales de la EM, Frost *et al.* (2018) las dividieron en cuatro: participación, concentración, evocación y planificación. Cada una de estas proporciona un marco estructurado para guiar a otro a través del proceso de cambio de comportamiento. En esta primera fase, la persona participa estableciendo relaciones de colaboración basadas en la confianza y la empatía; esta acción sienta las bases para la fase posterior de concentración, en la cual el consejero le ayuda a identificar objetivos y áreas para el cambio de comportamiento. Posteriormente, la fase de evocación se centra en provocar las propias motivaciones del sujeto para dicho cambio, a través de una escucha reflexiva y de preguntas abiertas, lo que propicia la autoexploración y el compromiso con este proceso. Por último, la fase de planificación implica el desarrollo colaborativo de un plan de acción concreto con el individuo para apoyar la implementación de estrategias de cambio. Al avanzar en estas fases incrementales, la EM se convierte en una guía que potencia las habilidades sociales y propicia un cambio de comportamiento sostenible.

Es importante destacar que las competencias interpersonales se reconocen cada vez más como componentes vitales de la empleabilidad, ya que les permiten a las personas desenvolverse en entornos laborales complejos, colaborar eficazmente con los demás y adaptarse a circunstancias cambiantes (Ayodele *et al.*, 2020). En este sentido, los empleadores valoran las competencias interpersonales porque contribuyen a una cultura de trabajo positiva, mejoran la productividad y fomentan la innovación (Chala y Bouranta, 2021).

Adicionalmente, se ha destacado la importancia de las habilidades interpersonales en contextos como la educación, la sanidad, la empresa y las industrias (Daly *et al.*, 2022). En otras investigaciones se ha explorado el impacto de estas en el rendimiento académico, el crecimiento profesional y la satisfacción laboral entre estudiantes universitarios y profesionales (Ngo, 2024). En este escenario, la comunicación, el trabajo en equipo, la

gestión del tiempo y la resolución de problemas han sido reconocidas como competencias sociales críticas que contribuyen al éxito académico y la empleabilidad (Ngo, 2024). Asimismo, el desarrollo de las habilidades interpersonales se ha asociado con la mejora del rendimiento, la conservación del empleo y la satisfacción laboral en distintos entornos ocupacionales (Radhakrishnan y Zakkariya, 2022).

De la misma manera, el modelo de cambio transteórico (Prochaska, 1979; Prochaska y DiClemente, 1984; Prochaska *et al.*, 1994; Prochaska y Norcross, 2018; Prochaska y Velicer, 1997) fundamenta la EM y, al centrarse en los cambios de conducta, permite la creación y desarrollo de habilidades sociales o blandas (*soft skills*). Así, un sujeto que no presenta una *soft skill* estaría en la fase de precontemplación, ya que no ha considerado introducir un cambio en su vida. Por ello, con el apoyo de la EM, se persuade a la persona para que pase a una fase de contemplación, en la cual, a partir de algunas preguntas e ideas, podría visualizar la importancia de generar esa *soft skill*, evaluando los riesgos y beneficios y aunándose a estos últimos. Luego se llegaría a la fase de preparación, en donde el sujeto planificará la acción (relacionada con un nuevo comportamiento o *soft skill*) detallando con quiénes y en qué día, hora y lugar; de este modo, se concreta la fase de acción y se le motiva a practicarla con frecuencia, es decir, a pasar a la fase de mantenimiento. En esta última fase se le permite conservar y consolidar los cambios realizados en la etapa anterior.

En este marco, la EM puede ser una herramienta poderosa para reconocer y trabajar en las habilidades blandas de los individuos. Al utilizarla, es posible explorar la inteligencia emocional de una persona e identificar sus fortalezas y áreas de mejora en competencias como la comunicación asertiva, la resolución de problemas y la empatía (Chan y Zaldívar, 2023).

Igualmente, la EM propicia una reflexión sobre las emociones, las actitudes y la gestión emocional, lo que, a su vez, puede contribuir al fortalecimiento de habilidades blandas como la inteligencia emocional y la autoconciencia (Cadillo *et al.*, 2022). Al profundizar en el autoconocimiento, los individuos tienden a tomar conciencia de sus potencialidades y áreas de mejora, lo que les ayuda a desarrollar habilidades blandas clave para el éxito personal y profesional (Chan y Zaldívar, 2023).

Metodología

La metodología del presente artículo fue de carácter documental, dado que el análisis de la información se limitó a una revisión temática apoyada en tres categorías. Para orientar la reflexión, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las competencias necesarias a desarrollar en el docente-tutor para el adecuado proceso de orientación educativa? Teniendo en cuenta esta inquietud, se procede a la revisión de algunos estudios, así como de autores que con sus aportes enriquecen la investigación y contribuyen a redimensionar las competencias del docente-tutor. Por medio de esta exploración se destacaron categorías como el diálogo y la EM para desarrollar habilidades blandas (interpersonales).

Es pertinente aclarar que, para la fase final del proyecto, se llevarán a cabo análisis participativos, grupos focales y el ejercicio de diseño e implementación de un plan de acción integral y de evaluación del proceso. La elección de este enfoque se basa en la necesidad de involucrar activamente a los docentes y estudiantes de la UNAE en el proceso de construcción de un modelo de orientación y acción tutorial.

El proyecto se realizará en un período de dos años y contará con la participación de un equipo interdisciplinario, incluyendo a investigadores de la UNAE y de la Universidad Católica de Cuenca. Dentro de las actividades metodológicas se incluirán talleres parti-

ceptivos, grupos focales y entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes de las diferentes carreras de la institución. Estos métodos cualitativos facilitarán la recolección de datos ricos y complejos, a la vez que proporcionarán una comprensión profunda de las experiencias y expectativas de los participantes respecto a la orientación educativa.

Resultados

En esta primera fase de la investigación que representa este artículo, se resalta como hallazgo principal la necesidad de redimensionar las competencias del docente-tutor, quien, desde su perspectiva integral y participativa, ejecuta un proceso de acompañamiento que articula lo pedagógico, lo personal y lo social. Este propósito surge a partir de la brecha existente entre la importancia que los estudiantes le otorgan a la orientación educativa y la percepción de la falta de eficacia de las estrategias implementadas para este proceso.

A partir de la revisión teórica, se identificaron tres categorías para fortalecer el rol del docente-tutor: el diálogo como herramienta de acompañamiento, la EM y el desarrollo de habilidades blandas. Estos aspectos teóricos son componentes complementarios que facilitan la construcción de un proceso de acompañamiento más humano, reflexivo y transformador.

En el análisis cualitativo preliminar se elaboró una síntesis de las categorías principales que guiarán la construcción del modelo de orientación y tutoría. Estas categorías responden a las competencias que debe reforzar el docente-tutor para responder a las necesidades académicas, personales y sociales de los estudiantes.

Tabla 1

Categorías, hallazgos e implicaciones vinculadas a las competencias del docente-tutor

Categoría	Hallazgo	Implicación para el modelo	Competencias
Diálogo como acompañamiento	El diálogo es una herramienta efectiva para resolver conflictos y superar desafíos. A través de la comunicación abierta y sincera, dos personas pueden abordar problemas y encontrar soluciones de mutuo acuerdo.	Proponer actividades y espacios de escucha activa, preguntas y comunicación empática entre el docente-tutor y los estudiantes. Promover un proceso tutorial más participativo y menos vertical para la construcción conjunta de soluciones.	Escucha activa. Mediación y resolución de conflictos. Competencia dialógica.
Entrevista motivacional	La EM permite influir en la motivación intrínseca para generar cambios de comportamiento y lograr mayor autonomía.	Proponer técnicas de recuerdo, planificación y proyectos de vida, con el fin de fortalecer la autonomía y motivar más al estudiante para que logre un cambio exitoso.	Competencia motivacional. Toma de decisiones.
Habilidades blandas	Las habilidades blandas están constituidas principalmente por la comunicación asertiva, la resolución de problemas y la empatía.	Proponer actividades y ejercicios que permitan el desarrollo de habilidades blandas, basándose en las relaciones interpersonales y en procesos de orientación y acción tutorial.	Competencia socioemocional. Competencia de comunicación asertiva. Relaciones interpersonales.

A partir del análisis realizado sobre las categorías y la información descrita en el apartado teórico, se definen competencias clave que permiten redimensionar las competencias necesarias de un docente-tutor para llevar a cabo su acción tutorial. Entre las competencias importantes se destacan: escucha activa, mediación y resolución de conflictos, toma de decisiones, relaciones interpersonales y competencia dialógica, motivacional, socioemocional y de comunicación asertiva. Conviene recordar que el diálogo emerge como una competencia relevante porque constituye la base de cualquier proceso de tutoría. Si no

existe una comunicación abierta, bidireccional, empática y reflexiva, el acompañamiento corre el riesgo de convertirse en una mera formalidad orientada al cumplimiento de los requisitos institucionales.

Por otra parte, la EM destaca la competencia motivacional y la toma de decisiones como habilidades fundamentales para el apoyo a los procesos de cambio de los estudiantes. Su valor reside en la animación e influencia que ejerce para que la persona reconozca sus propias motivaciones, dificultades y medios de acción. Desde esta perspectiva, el docente-tutor actúa como mediador del proceso de la EM para evitar interpretaciones simplistas y prevenir situaciones complejas.

Finalmente, el desarrollo de las habilidades blandas es un componente necesario para el proceso formativo y la vida profesional de los estudiantes, dado que en la UNAE se forman para ser docentes y, por ende, estarán involucrados en escenarios de interacción y acompañamiento con otros sujetos. Teniendo en cuenta esta categoría, se debe procurar que el docente-tutor desarrolle competencias asociadas con lo socioemocional, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales.

Discusión y conclusiones

Los resultados previos de este estudio enfatizan un cambio paradigmático en la orientación educativa, en el cual el docente-tutor asume un rol proactivo y transformador. La integración de un modelo de orientación y acción tutorial que considere el crecimiento personal, académico y social de los estudiantes es esencial para fomentar un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor. Este planteamiento coincide con lo expresado por [López *et al.* \(2024\)](#), quienes consideraron que la orientación es un factor de calidad en la educación y una práctica que responde a los desafíos teóricos, metodológicos y prácticos del desarrollo humano. Por su parte, [González-Benito \(2018\)](#) sostuvo que los modelos de orientación son marcos para el diseño e implementación de actividades tutoriales que promuevan una práctica más coherente, preventiva y formativa.

Respecto a las competencias que se deben fortalecer en el docente-tutor para que logre responder a los requerimientos de los estudiantes, es posible definir tres áreas principales: el diálogo y escucha activa, la EM y la toma de decisiones y, por último, las habilidades blandas. En este contexto, el proceso de tutoría ha de ser monitoreado continuamente, de modo que se puedan identificar problemas y ajustar estrategias de apoyo en el tiempo adecuado. En ese sentido, las competencias identificadas buscan fortalecer el rol del docente-tutor, quien necesita desarrollarlas para brindar una tutoría más personalizada, reflexiva y pertinente. Dichas competencias pueden promoverse y replicarse progresivamente entre los estudiantes, impulsando su desarrollo académico, personal, social y profesional.

Ahora bien, considerando los planteamientos de [Martínez-Zamora y Gómez-Molina \(2022\)](#), los programas de orientación y tutoría requieren estrategias de integración, monitoreo y evaluación para beneficiar a toda la comunidad educativa. Estas surgen de la necesidad de abordar la brecha entre la importancia que los estudiantes le dan a la orientación educativa y su percepción sobre cómo las acciones aplicadas no satisfacen sus expectativas ([Fernández *et al.*, 2024](#)).

La brecha entre las valoraciones positivas de la orientación y las expectativas de los estudiantes se puede relacionar con factores como la falta de directrices operativas claras para la tutoría, la limitada formación metodológica y la tendencia a centrarse en temas específicos de información académica. Por parte de los estudiantes, es posible que le den importancia a la orientación, pero no siempre identifiquen espacios

institucionales accesibles o personalizados para atender sus requerimientos académicos, emocionales y sociales. Esta afirmación se fundamenta en los planteamientos de Fernández *et al.* (2024), quienes argumentaron que la orientación educativa en la educación superior debe integrar las dimensiones académica, vocacional, personal y social, y no limitarse a acciones informativas. De igual forma, Martínez-Zamora y Gómez-Molina (2022) expresaron que, cuando se desarrollan los programas de orientación y tutoría de manera aislada, se debilita la formación de los estudiantes y ellos los perciben como poco útiles. En este sentido, una limitación importante del estudio es que los hallazgos corresponden a una fase documental inicial; por ello, posteriormente se llevará a cabo una investigación con docentes y estudiantes mediante técnicas participativas.

El compromiso con una formación integral es, indudablemente, un aspecto ético primordial. La UNAE acepta esta responsabilidad, en relación con el Estado ecuatoriano, desde el momento en que se le encomendó la función de formar docentes capaces de transformar la realidad educativa. Este deber exige un sólido compromiso con las generaciones venideras en el ámbito de la educación básica, respondiendo a los requerimientos de la actual era del conocimiento, la tecnología y los retos de la modernidad, los cuales ponen continuamente a prueba los valores y principios de convivencia, relaciones humanas y conservación ecológica, entre otros.

Referencias

- Ann, S., y Baumann, O. (2023). Psychological mechanisms and interventions directed at vaccination attitudes. *Frontiers in Sociology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1076015>
- Armstrong, M., Tuijt, R., Read, J., Pigott, J., Davies, N., Manthorpe, J., Frost, R., Schrag, A., y Walters, K. (2021). Health care professionals' perspectives on self-management for people with Parkinson's: Qualitative findings from a UK study. *BMC Geriatrics*, 21(1), 706. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02678-w>
- Ayodele, T., Oladokun, T., y Kajimo-Shakantu, K. (2020). Employability skills of real estate graduates in Nigeria: A skill gap analysis. *Journal of Facilities Management*, 18(3), 297-323. <https://doi.org/10.1108/jfm-04-2020-0027>
- Bischof, G., Bischof, A., y Rumpf, H. (2021). Motivational interviewing: An evidence-based approach for use in medical practice. *Deutsches Ärzteblatt International*, 118(7), 109-115. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2021.0014>
- Botero, A., y Obregón, R. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social: abordajes y desafíos. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 190-205.
- Cadillo, G., Valentin, L., y Huaire, E. (2022). Género y desarrollo de las habilidades blandas en el ámbito educativo durante la pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-2.1>
- Castignani, M. L. (2024). Los distintos modelos de orientación a la luz de su historia. *Orientación y Sociedad*, 24(1), 1-22. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/169882>
- Chala, F., y Bouranta, N. (2021). Soft skills enhance employee contextual performance: The case of the maritime industry. *Kne Social Sciences*, 5(9), 126-138. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i9.9890>
- Chan, G., y Zaldívar, M. del S. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- Daly, S., Phillips, K., y McCann, C. (2022). Teaching and assessing soft skills for health and education professionals: A scoping review. *Advances in Social Science and Culture*, 4(3), 39-60. <https://doi.org/10.22158/assc.v4n3p39>

- Dorstyn, D., Mathias, J., Bombardier, C., y Osborn, A. (2019). Motivational interviewing to promote health outcomes and behaviour change in multiple sclerosis: A systematic review. *Clinical Rehabilitation*, 34(3), 299-309. <https://doi.org/10.1177/0269215519895790>
- Fernández, W., Rivera, M.-J., y Fernández, F. (2024). Las necesidades y precisiones de la orientación educativa en la universidad. En J. Cárdenas, R. Castellanos y M. Martínez (Coords.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diversos* (pp. 196-209). UNAE; Universidad Politécnica Salesiana.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la libertad: ética, democracia y coraje cívico*. Rowman y Littlefield.
- Frost, H., Campbell, P., Maxwell, M., O'Carroll, R., Dombrowski, S., Williams, B., Cheyne, H., Coles, E., y Pollock, A. (2018). Effectiveness of motivational interviewing on adult behaviour change in health and social care settings: A systematic review of reviews. *PloS One*, 13(10), e0204890. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204890>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Jamaludin, T., Nurumal, M., Ahmad, N., Muhammad, S., y Chan, C. M. (2022). Development and evaluating content validity of clinical skill analysis index tools. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(T5), 6-12. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.7824>
- López, M., Inganzo, A., y Guerra, E. (2024). La orientación educativa: desafíos teóricos y prácticos. *Región Científica*, 3(1), 2024245. <https://doi.org/10.58763/rc2024245>
- Maceri, S. (2018). El diálogo como una solución viable para la toma de decisiones: diversidades humanas e identidad humana. *Philosophia*, 78(1), 63-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8271308.pdf>
- Martínez-Zamora, B., y Gómez-Molina, I. A. (2022). Modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría para la atención de las necesidades formativas de estudiantes de educación media superior. *Eduscientia: Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 22-44. <https://eduscientia.com/index.php/journal/en/article/download/190/109>
- Miller, W. R., y Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American Psychologist*, 64(6), 527-537. <https://doi.org/10.1037/a0016830>
- Ngo, T. T. A. (2024). The importance of soft skills for academic performance and career development—From the perspective of university students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 14(3), 53-68. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i3.45425>
- Noah, J., y Aziz, A. (2020). A case study on the development of soft skills among TESL graduates in a university. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4610-4617. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081029>
- Pastore, O., y Fortier, M. (2020). Understanding the link between motivational interviewing and self-compassion. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 54(4), 846-860. <https://doi.org/10.47634/cjcp.v54i4.69827>
- Patrick, H., y Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 9(18). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-18>
- Prochaska, J. (1979). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Dorsey Press.
- Prochaska, J., y DiClemente, C. (1984). *The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy*. Dow Jones-Irwin.
- Prochaska, J., y Norcross, J. C. (2018). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Oxford University Press.

- Prochaska, J., y Velicer, W. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38>
- Prochaska, J., Velicer, W., Rossi, J., Goldstein, M., Marcus, B., Rakowski, W., Fiore, C., Harlow, L., Redding, C., Rosenbloom, D., y Rossi, S. (1994). Stages of change and decisional balance for 12 problem behaviors. *Health Psychology*, 13(1), 39-46. <https://psycnet.apa.org/buy/1994-26989-001>
- Radhakrishnan, C., y Zakkariya, K. (2022). Inventory for critical managerial soft skills (ICMS) – development and standardisation. *European Scientific Journal*, 18(31), 72-95. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n31p72>
- Ramalingam, H., Usmani, R., Hashem, I., y Pillai, T. (2021). A hybrid model to profile and evaluate soft skills of computing graduates for employment. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(7), 529-536. <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2021.0120761>
- SMI Adviser. (2021). *Understanding motivational interviewing*. <https://motivationalinterviewing.org/understanding-motivational-interviewing>
- Tejedor, M. C., Gómez, M. C., Flores, H. D., y Sola, E. (2024). El camino complejo entre el ingreso, la permanencia y el egreso universitario. *Orientación y Sociedad*, 24(1), e072. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/17244>
- Vowell, C. (2020, 15 de octubre). *What is motivational interviewing? A theory of change*. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/motivational-interviewing-theory/>
- Zapata, C., y Mesa, J. (2009). Los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistemas de diálogo hombre-máquina: revisión de la literatura. *Dyna*, 76(160), 305-315. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49612068021>
- Zeldin, T. (2014). *Conversación. Cómo el diálogo puede transformar tu vida*. Plataforma Editorial.