





La Orientación Educativa. Desafíos teóricos y prácticos

Educational Guidance. Theoretical and practical challenges

María Magdalena López Rodríguez del Rey¹  , Adriana Minelly Inguanzo Ardila²  , Erwin Guerra Domínguez¹  

RESUMEN

Los modelos educativos reconocen la manera en que los seres humanos enfrentan la vida diaria. Así, se sustentan en la educación familiar, escolar y comunitaria que estos puedan tener a lo largo de la vida. Esta prerrogativa explica que, en las prácticas pedagógicas contemporáneas, la orientación educativa se incorpora como una condición de calidad, la cual descansa en la influencia que puedan ejercer los educadores en su rol de orientación o el profesional especializado en esta área educacional. En este sentido, el debate epistemológico de este tema abre la posibilidad del análisis de esta disciplina desde un enfoque de ciencia, tecnología y sociedad. Por lo que el objetivo fue caracterizar los desafíos que, desde la configuración, estructura teórica metodológica y práctica tiene hoy la orientación educativa. Para ello el estudio se basó en la reflexión de los autores de algunas lecturas que por la relevancia en la autoría o por la delimitación de los objetivos resultaron esenciales para llegar a conclusiones. De esta manera, se evidencia que la orientación educativa debe ser entendida como factor de calidad de la educación.

Palabras clave: asesoramiento, bienestar social, desarrollo humano, orientación pedagógica.

Clasificación JEL: I10, I21, I51

Recibido: 27-08-2025

Revisado: 17-11-2025

Aceptado: 20-12-2025

Publicado: 15-01-2024

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba.

²Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Citar como: López Rodríguez del Rey, MM, Inguanzo Ardila, AM, Guerra Domínguez, E. (2024). La Orientación Educativa. Desafíos teóricos y prácticos. Región Científica, 5(1), 2024245. <https://doi.org/10.58765/rc2024245>

INTRODUCCIÓN

La vida de los seres humanos está marcada por la contradicción y la incertidumbre. Proliferan en todos los problemas psicosociales que influyen en la manera en que las personas asumen las relaciones, la convivencia y sus proyectos de vida. Pareciera que la enajenación, la falta de motivación, la desesperación y la insatisfacción, se convierten en rasgos propios de una época en la que se acortan los tiempos para la resolución de problemas. Así, teorías, metodologías, técnicas, vías de accesos a la producción y utilización de la información a nivel global, dejan su sello en la manera en que se configura la existencia de las personas ante los desafíos que impone el desarrollo en ciernes.

Esta realidad, a todas luces genuina y beneficiosa para todos, también deja su impronta en cierta disrupción



socioeducativa. Los tiempos, los contenidos y métodos de educación constituyen una simbiosis que sedimenta la cultura escolar; así los itinerarios e interrelaciones pedagógicas, responden a la dinámica que le impregna la sinonimia entre la política y la práctica educativa (Ainscow, 2020; Cruz, 2019; Mannix *et al.*, 2021; Nacach, 2020; Nicolaou, 2021; Williamson *et al.*, 2020). Por un lado, las presiones de organismos internacionales por la calidad educativa, tienden a calar el discurso educativo plasmado en las normativas que establecen los sistemas educativos y, por otro, se asiste a una disfuncionalidad de los procesos pedagógicos al ampliar la brecha entre las influencias que se generan desde las instituciones educativas, la familia y la comunidad (Pérez *et al.*, 2023).

En efecto, este tránsito parece imperceptible o desvalorizado ante educadores formados en el siglo y que no han podido reestructurar su proyección didáctica, aun cuando las políticas anuncian el cambio y las audiencias públicas reclaman una acción educativa dinámica, centrada en la formación socioemocional y ciudadana, coherente con los tiempos. De cierto modo se asiste, sin remedio, a situaciones de perplejidad extrema, ante los cambios científicos y tecnológicos que impactan en modelos socioeducativos y contextualizados de la sociedad que demandan una postura crítica, emergente e innovadora, abierta a la validación de la experiencia metodológica emergente, como referente y guía para la acción (Herrmann *et al.*, 2023; Molleví *et al.*, 2023; Núñez-Canal *et al.*, 2022).

En esta tesitura, se torna capital superar las notables brechas entre necesidades sociales y personales, entre tanto, entre lo nacional y universal, entre la teoría y la práctica de registrar un reclamo permanente. Sin embargo, responder a ello exige una apertura significativa a procesos de mediación que, por su carácter orientador se convierta en apoyo y ayuda coherente para facilitar la formación y desarrollo de la personalidad del sujeto a lo largo de la vida. En efecto, las concepciones teóricas y metodológicas de diversas disciplinas de las ciencias sociales y educativas, intentan dinamizar el cambio a partir de propuestas que ponen el centro de su atención en la dinamización de los procesos educativos (Karaca-Atik *et al.*, 2023; Kraus *et al.*, 2022; Si *et al.*, 2023; Vallaster *et al.*, 2019).

La trayectoria innovadora de las prácticas educativas desde el siglo pasado intenta responder a las demandas de formación de los individuos a lo largo de la vida, que emergen en la sociedad con la influencia orientadora especializada y carácter individual y grupal en todos los contextos para cualquier área del desarrollo humano (Hays *et al.*, 2021; Kankam y Adinkrah, 2023). La apertura y el tránsito ante esta postura explica el interés de políticos, psicólogos, pedagogos, sociólogos. Por consiguiente, hay que tener en cuenta que para crecer como ser humano es preciso consolidar las influencias educativas en procesos esenciales como la formación y el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida. En el centro de esta confluencia de criterios aparecen diferentes perspectivas que posibilitan entender y conceptualizar la orientación educativa (OE), con atención a la complejidad práctica y al carácter eminentemente interdisciplinario que posee (Camacho, 2022; Darling *et al.*, 2020; Di Meglio, 2022; Finkelstein *et al.*, 2021; López, 2021; Van Leeuwen y Janssen, 2019).

En este contexto, la OE se asocia a las tareas de facilitar, convocar, promover, ampliar el análisis, llamar la atención sobre lo que el educando necesita para encontrar las vías para manejar la situación en que se encuentra y asumir de forma autónoma cómo lo manejará y de qué manera encontrará la solución a su situación actual y futura (Gómez y Cano, 2020; Hair y Alamer, 2022; López y González, 2021; Peel, 2020; Sigüencia *et al.*, 2022). Sin embargo, lo más importante en este proceso es que debe percibirse como una indagación compartida y en una experiencia emocional que encuentre respuestas alternativas que den la posibilidad al sujeto de tomar decisiones (Kalkbrenner *et al.*, 2019). Por lo tanto, no da una indicación de la solución.

En el centro de este tránsito está la reconceptualización de los componentes epistemológicos de la OE que también van configurando una nueva manera de ver la intervención de la orientación en el desarrollo humano (D'Adamo *et al.*, 2023; Hays *et al.*, 2021; Pérez *et al.*, 2023; Sharma *et al.*, 2023). Precisamente, el contenido de la OE en la actualidad, suscribe como propósito estimular el desarrollo personal de los individuos y conjuntos de estos, lo cual demuestra que la intervención no solo se enfoca hacia el educando, sino a toda la comunidad educativa (Hays, 2020). No obstante, aunque esta posición consideró la OE como actividad especializada, ha limitado el reconocimiento de esta práctica como una parte de la actividad profesional del docente.

De esta manera, la lógica transdisciplinaria –sobre todo práctica– que posee la OE, la convierte al mismo tiempo en discurso, herramienta, actividad, y ha llegado a convertirse en un proceso y una estrategia de acompañamiento de los diferentes actores que componen la escena educativa para que puedan leer, interpretar, organizar, delinear y actuar ante las problemáticas de cada institución (Budwig y Alexander, 2020; El Bedewy y Lavicza, 2023; Espinosa, 2020; Guzmán *et al.*, 2019; Van Breda y Swilling, 2019). Desde esta presunción, se sabe que las teorías y tecnologías de la OE informan de la especificidad que la expresa y le otorga intencionalidad, lo cual deviene en el primer campo de reflexión y discusión.

Desde este supuesto, la OE se refiere a ámbitos de intervención, tipologías, modelos y tecnologías en correspondencia con las problemáticas y propósitos en que se presentan como un tipo de actividad intencional de carácter metodológico integral dentro del acto educativo, al tiempo que se le adjudica un carácter preventivo e inclusivo (Alfonso *et al.*, 2019; Desiree y Prieto, 2020; Pashby *et al.*, 2020; Sánchez *et al.*, 2022; Valverde *et al.*, 2020). Es en este marco donde se crea una trama que acentúa la ambigüedad, la retórica intrascendente; pero, al devenir en reflexiones científicas que no vislumbran acuerdos o consensos, sino contradicciones metodológicas que dejan su impronta en las prácticas socioeducativas. Estos desacuerdos se convierten en dilemas que resulta imprescindible resolver para tomar decisiones pedagógicas.

Por eso, la responsabilidad que asumen los investigadores de las Ciencias de la Educación justifica el propósito de varios autores cubanos que, interesados en desarrollar la OE como disciplina o ciencia de la educación, proyectan el debate epistemológico centrado en la práctica educativa, al tiempo que dejan abierta la posibilidad de volver una y otra vez a valorizar el tema en correspondencia con los conflictos centrales que la investigación y la práctica educativa presentan en tanto desafíos. Así es que en los últimos años los profesores e investigadores del país, centraron las discusiones en la especificidad que define la OE con fines vocacionales, profesionales y, sobre todo, en los contextos de la educación secundaria, y preuniversitaria (Gainza *et al.*, 2016), en las carreras pedagógicas (Ávila *et al.*, 2019) y no pedagógicas (Pérez, 2022).

Las reflexiones de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía y Psicología de la Universidad de Cienfuegos, superaron la sistematización de las ideas básicas, para presentarse como reestructuración de las teorías contemporáneas para fundamentar la OE como proceso de ayuda (Rojas *et al.*, 2020); pero, al mismo tiempo, sentaron las bases para remarcar los desafíos teóricos y prácticos centrados en la actualidad las reflexiones epistémicas. De ahí que el presente trabajo se propuso caracterizar los desafíos que tiene hoy la OE, desde la configuración, estructura teórica metodológica y práctica.

METODOLOGÍA

En los últimos años las investigaciones basadas en la sistematización y en la construcción de conocimientos han logrado superar la discusión entre su utilización como método y metodología (Obando, 2021). En este marco, al asumirla como un tipo de investigación y metodología que sirve de eje a la articulación de métodos teórico-empíricos que sirven de base al proceso de reflexión, ordenamiento y elaboración de un resultado, avala la experiencia de esta en función de presentar, fundamentar y acentuar las ideas que centraron la discusión epistemológica, sobre todo en áreas o campos científicos que aún están en construcción (Hays y McKibben, 2021).

Esta prerrogativa orientó las decisiones de los autores en un ejercicio de análisis y construcción vinculada, directamente a la actividad académica investigativa en psicopedagogía. No obstante, el carácter de proceso de la producción de conocimientos científicos para comprender y fundamentar las prácticas emergentes en orientación educativa avala el apego visceral a este tipo de ejercicio para hacer aflorar posturas compartidas y que merecen múltiples miradas desde la crítica desarrolladora.

Esta posición permite sustentar la idea de que el resultado de una investigación dirigida a la construcción de conocimientos debe partir de un reconocimiento tácito de que la sistematización es un proceso permanente, acumulativo, de creación gradual de conocimientos a partir de la reflexión acerca de la experiencia investigativa de los participantes (Espinoza, 2020). En este caso, la práctica sometida a escrutinio y crítica, reclama respuestas que se construyen desde el marco teórico referencial, a partir del cual se pueden plantear los retos epistemológicos que deberán ser expuestos.

De este modo, la teorización mediante la sistematización se transforma en una oportunidad. Todo ello para identificar lo esencial, presentar las relaciones internas y externas del objeto de estudio, al tiempo que se aporta a la delimitación de las continuidades, discontinuidades, contradicciones, tensiones y desafíos que deberá centrar la discusión para así comprender los procesos desde su propia lógica y extraer de ellos los aspectos que puedan contribuir al mejoramiento tanto de la práctica como de la teoría (Martínez *et al.*, 2019).

Luego, la característica de la sistematización se identifica con la interpretación crítica de una o diversas experiencias –teóricas o prácticas– que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso que se estudia, los factores que intervienen en su curso y desarrollo, las relaciones entre ellos y las causas de su manifestación (Martínez *et al.*, 2019). Como resultado de todo este esfuerzo, el nuevo conocimiento se presenta como abstracción y/o generalización realizada por los investigadores que intervienen en el proceso.

En este caso, la sistematización en el proyecto de investigación que sirve de marco a este trabajo, primero exigió el planteamiento de la necesidad de esclarecer los desafíos para orientar con mayor justicia los aportes existentes y la orientación de los estudios posteriores. Luego, la sistematización de estudios anteriores permitió someter a la reflexión crítica los aportes y delimitar criterios, temas o aspectos que debían situarse en el centro del resultado de la actividad científica. En este sentido, se confirmó que la sistematización como ejercicio teórico aporta a las ciencias cuando devela los desafíos que, como interpretación y construcción crítica de los investigadores, puede someterse a nuevas reflexiones hasta que los nuevos conocimientos permitan explicar y fundamentar los procesos de cambio en los procesos en que el objeto de estudio tiene una responsabilidad indelegable.

Desde esta postura metodológica general, los investigadores se implicaron en un estudio que respondió a la siguiente dinámica. En un primer momento, la reflexión y discusión de las necesidades de la práctica, lo que de manera preliminar dejó establecido los criterios que permitieron delimitar los desafíos teóricos y prácticos. En este caso, se incluyeron como criterios epistemológicos que, aunque no agotaron el tema, pusieron su atención en: la delimitación como categoría, actividad, disciplina, el objeto, el objetivo de la OE, la identificación de los participantes en la OE, los métodos y metodologías para la intervención, la especificidad de la investigación y la manera en que se incluían en el perfil de formación de profesionales.

La argumentación del desafío emergió de la combinación de métodos teóricos básicos (analítico, sintético; inductivo deductivo; histórico lógico; la comparación, el enfoque de sistema, la generalización), los que justificaron el alcance y trascendencia del resultado que se presenta. De manera particular es preciso reconocer que, al vincular el ejercicio de investigación a las tareas de formación de pre y posgrado de los profesionales de la educación, se confirmó la contribución de las reflexiones al componente epistemológico de la OE, en la comunidad científica y docente al que pertenecen los autores, bajo el propósito de superar los vacíos de conocimiento y promover la participación y los acercamientos continuos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien es comprensivo que el cambio de época reasigna nuevos encargos a la educación, es preciso reconocer la existencia del problema fundamental que genera.

La OE abre un debate crítico y reflexivo de la racionalidad científica, tecnológica, sustentada en la pertinencia de incluirse en el seno de los modelos educativos que aspiran a la formación integral de los ciudadanos a lo largo de la vida. Implica, por lo tanto, una consideración crítica de la evolución de la configuración epistemológica y su esencialidad práctica que se presenta como un campo de estudio en que todo cabe cuando incluso se defiende su especialización y transversalización teórico metodológica.

Primer desafío: OE, ¿categoría, actividad, disciplina o campo de la Pedagógica?

Al asumir una u otra definición puede resultar complejo, pues exige ciertas referencias, y sobre todo un ejercicio que permite establecer límites, correspondencias y, sobre todo, permite delinear el alcance semántico y semiótico que le atribuye un valor agregado en el contexto en el que se ubica y la dimensión conceptual, metodológica y práctica que se le atribuye. Es así que al declarar como desafío la delimitación de la OE como categoría, actividad, disciplina o campo de las ciencias de la educación y pedagógica, se acentúa la complejidad para asumir una postura ante la reflexión necesaria. Sin embargo, en el centro de esta trama epistemológica, es preciso superar la beligerancia o las posiciones extremas que solo llevan a convertir en punto ciego el análisis y las transiciones que marcan la evolución de un conocimiento científico en construcción.

En efecto, la ambigüedad en la justificación de una u otra postura acoge y anuncia la presencia inequívoca de la existente y entrecruzamiento de tres fuentes discursivas: la política, cuya racionalidad normativa resulta más reconocida; la teórica, que refuerza la necesidad de superar las inconsistencias teóricas y metodológica, enraizada en su naturaleza inter y multidisciplinar que posee y que –aun cuando tiende a diferenciarse, según contexto, objetivo técnicas y profesional que la realiza– no logra establecer fundamentos teóricos propios para la actividad práctica como expresión de una integración sistemática y coherente.

A contracorriente, la especificidad del término OE, responde a la impronta del tiempo histórico educativo que da cuenta de las urgencias y de los problemas educativos pedagógicos y sociales, emergentes por más de un siglo. Es así que, al delimitar la orientación asociada a toda actividad humana, la entrada del término “orientación” en el espacio socioeducativo ha estado en el centro mismo de las prácticas educativas que connotan el carácter intermediador, facilitador y de guía que exige el proceso de formación del ser humano. En esta simbiosis intencional se asiste a una amplia alusión al término asociándose a la orientación escolar, profesional, orientación vocacional

y orientación psicopedagógica, y se le asocia incluso con el asesoramiento y la tutoría (Martínez et al., 2022).

Segundo desafío: la delimitación del objeto, objetivo de la OE

En efecto, la delimitación de la educación como especificidad que adopta la orientación en el campo de la pedagogía, reconoce la complejidad del proceso, no solo por sus fines (la formación integral de las personas a lo largo de la vida) sino también por los contextos (el hogar, la escuela y la comunidad) y actores implicados (la familia, los docentes y los miembros de la comunidad). No obstante, el mayor argumento en esta complejidad está dado sobre todo en que educar lleva implícito estimular, transformar, potenciar el crecimiento y desarrollo de la personalidad de los participantes, mediante la influencia intencional, organizada, sistemática y coherente.

Por lo tanto, si el objetivo de la educación es la formación –entendida como conjunto de influencias que permiten crear las oportunidades y posibilidades para aprender a comprender y actuar en diversas situaciones y adoptar una posición proactiva, participativa, en los diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, que se concretan en la construcción de la identidad cultural y modo de actuación del individuo– es posible comprender la naturaleza orientadora de dichas influencias. Téngase en cuenta que, es la persona según su situación de desarrollo actual y potencial quien se apropia y resignifica lo que aprende.

Así es que el ser humano y su realización en el entorno se convierten en el propósito de la educación, y es la OE la disciplina que proporciona las herramientas y recursos necesarias para asegurar la formación de los educandos en los diferentes contextos educativos. Específicamente, le encarga extender la influencia educativa al contexto familiar y comunitario, para conseguir la unidad y coherencia de influencias que permitan potencializar el desarrollo de una educación a lo largo de toda la vida.

Se entiende entonces que la OE deba centrar su estudio en las metodologías, técnicas y recursos de estimulación y la ayuda para facilitar el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida. Por lo tanto, se trata de fundamentar la naturaleza científica y tecnológica al reconocer que concebir la intervención del orientador, la ayuda, el acompañamiento y la asesoría a los actores educativos contribuye a que estos puedan mejorar la calidad del proceso educativo. Dicha intencionalidad es la que refuerza el carácter preventivo, proyectivo y mediador de la OE y le asegura la naturaleza interdisciplinar que permite ampliar las relaciones entre instrucción, educación, formación y desarrollo, que sustenta la educación como proceso escolar y social.

Luego, como resultado de las deducciones implicadas en este ejercicio, se asume que el objeto de la OE se refiere al proceso educativo en su sentido amplio, pero pone atención en la condición mediadora de las influencias que estructuran la actividad educativa (internas y externas), las interacciones de los actores y la sinergia interiorización-exteriorización que tienen lugar durante la influencia. Se explica así que la OE se ajusta a las demandas del momento histórico social, pero sin duda el común denominador se relaciona con la intencional acción de mediación que estimula, guía y moviliza a los implicados en el proceso educativos para facilitar el cambio, la transformación (individual y grupal) del estado actual (situación de desarrollo actual) en que se encuentra el sujeto de la orientación, el estado deseado (zona de desarrollo potencial) en un inter juego de lo individual-grupal y de lo individual-social.

Al asumir esta posición la OE puede presentarse de manera implícita y explícita, pero son los métodos, técnicas y metodologías que se redimensionan a la intencionalidad de las influencias en la actividad y en el proceso en su totalidad. Esta precisión informa del tercer desafío que se identifica en este estudio.

Tercer desafío: Los métodos y metodologías propias, frente a la complejidad de la OE

Desde una valoración del estatus disciplinar de la OE, que suscribe el carácter de disciplina pedagógica que sitúa su atención en la estimulación y la ayuda para el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida, sedimenta la complejidad que supone asociar los métodos y metodologías a la naturaleza intersubjetiva del proceso educativo (en su sentido amplio y estrecho) y de la acción de los protagonistas (individuales y en grupos), así como el tipo de intervención (directa o indirecta) (Carvalho et al., 2023). Así, marcado por el énfasis ecológico, etnometodológico y psicopedagógico, la práctica de la OE, utiliza y adapta las técnicas de intervención para el diagnóstico, la intervención y evaluación de la propuesta según el caso objeto de estudio. Sin embargo, al intentar una clasificación, puede resultar discutible pero no menos importante por las demandas de la propia práctica de OE (Tourrián, 2019).

Otros autores han insistido en asumir la función o la estructura de los métodos y técnicas para clasificarlos (Obando, 2021), tal es el caso de las técnicas de estimulación entre las que se han identificado las técnicas de formularse preguntas que implican el cuestionamiento sobre la realidad con cuestionamientos sobre el tema

objeto de estudio, por ejemplo: ¿qué es?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo es?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿se puede modificar?, ¿dónde está? En este caso, están las técnicas de participación, y la técnica de relajación que potencia la visualización de imágenes a través de la palabra, la experimentación y la fantasía de experiencias, fomentándose la identificación con fenómenos sociales, naturales o literarios.

En este orden, también se identifican técnicas, como el análisis morfológico y la sinéctica, sobre todo, vinculadas a la estimulación socioemocional. En la primera se formula un problema en términos muy generales; se convoca a enumerar todas las posibilidades o tipologías en que se presenta y se procede a combinar en de todas las maneras “posibles” de las variantes mediante el uso de las analogías y metáforas, convirtiendo en extraño lo natural utilizando procedimientos de analogía directa, personal y simbólica fantástica.

Cuarto desafío: Más allá de qué y cómo, ... ¿quiénes participan en la OE?

Este desafío exige resolver la controversia entre quiénes ejecutan la orientación y quiénes resultan destinatarios. Pareciera que todos los educadores son al mismo tiempo orientadores educativos o destinatarios de la acción de este tipo. Se entiende así que, al respecto, es amplio el debate y esta diáspora tiende a abrirse o reducirse según el enfoque que se asuma. La orientación como práctica especializada concibe al sujeto orientador o al profesional con formación en este perfil. Mientras que, al concebirla como un tipo de actividad implícita en todo el proceso educativo, se desdibujan los límites del perfil y se asume como orientador aquel profesional con formaciones académico-disciplinares distintas.

Sin embargo, la idea de que la perspectiva integradora de la OE sustenta que este tipo de actividad constituye una práctica multidisciplinar, es preciso hablar del equipo orientador, desde una perspectiva institucional. Tal postura, implica la participación de un conjunto de personas que a los efectos jurídicos y laborales tienen una formación psicopedagógica (formación pedagogía, psicología o psicopedagogía); pero, al mismo tiempo, incluye a la familia, educadores sociales y culturales que desde el contexto escolar y social intervienen en la educación de los demás. Así, al delimitar quiénes, la referencian al campo de actuación del orientador educativo dependerá de dónde realice la intervención: la institución educativa, en el contexto socio-comunitario y en organizaciones, empresas o asociaciones. Por lo tanto, la OE responderá a propósitos específicos según las necesidades de los destinatarios o el interés de las instituciones.

Quinto desafío: La especificidad de la investigación OE como condición de su legitimidad y pertinencia en las Ciencias de la Educación y Sociales

Reconocer que el estatus de la OE es discutible y está en construcción confirma la necesidad de priorizar la investigación como un área de desarrollo clave. Igualmente, le adjudicará rigor científico ante la contextualización, inmediatez y personalización de las decisiones, así como la naturaleza multidisciplinar que la sustenta. No obstante, para esclarecer la especificidad de la investigación en OE, es necesario superar esta discusión y situar el análisis en el sostén metodológico que la define y caracteriza.

En primer lugar, es preciso comprender que la investigación en OE mantiene el carácter descriptivo, pero, por su naturaleza evade la metodología basada en la experimentación. Esto llevó a impregnarla de críticas y desvalorizaciones al considerar que: a) es ambiguo el marco teórico que la justifica; b) la tendencia a la descripción del análisis de datos y fallos en el tratamiento de la significación de las conclusiones de los resultados tienen una limitada posibilidades de generalización, entre otros.

Si bien, durante los primeros años, la OE intentó resolver estas inconsistencias al asumir el carácter evaluativo de este tipo de investigación, se muestra cómo en los últimos años, el consenso en que las ciencias sociales –y en particular las de la educación– exigen un análisis mixto pero con tendencia interpretativa y explicativa, que dé otra relevancia a la búsqueda de soluciones y justifique desde la singularidad de las personas y el contexto; que permita confirmar teorías, ampliar enfoques y develar las interrelaciones que influyen en el comportamiento y en la transformación del proceso, pero sobre todo de los sujetos y sus intercambios durante la actividad. Se insiste en que es necesario que la investigación en OE se justifique en, desde y para la práctica.

Adicionalmente, es preciso comprender que, incluso cuando la metodología de la investigación en OE se sustenta en la metodología de la investigación educativa, esta demanda se explica en la aplicación de un sistema instrumental de otras disciplinas que participan en el proceso y el resultado de la actividad orientadora en el ámbito educativo. Por lo tanto, es necesario asumir que la investigación en OE es de tendencia básica y evaluativa; no posee métodos propios, sino que emplea una gama de métodos aplicables en correspondencia con los objetivos de investigación

propuestos. En este sentido, aunque se insiste en armonizar lo cualitativo y cuantitativo, lo cierto es que se avanza en la identificación de la tendencia en la metodología investigadora en OE, como también hay avance en el abandono de los métodos descriptivos, diferenciales y correlacionales. Se coloca, pues, en su centro el método del caso, el análisis causal y el meta-análisis, con énfasis en los análisis de series temporales y secuenciales, pero esto no obvia la posibilidad de utilizarlo.

Las posiciones al respecto mantienen la idea de relacionar métodos de investigación exploratoria, que utiliza técnicas como la entrevista, el cuestionario biográfico, los test estandarizados, los métodos de investigación y técnicas dirigidas a los métodos de verificación de los instrumentos de exploración o de intervención desde los que se incluyen los estudios psicométricos de verificación, de la validez de las intervenciones, así como la investigación teórica o de prueba, que se realizan para probar hipótesis deducidas de las teorías o que fueron formuladas para explicar situaciones empíricas. De igual modo, están las investigaciones dirigidas a determinar de qué modo se debe actuar en diferentes situaciones, tomar decisión, aportar soluciones y datos de utilidad práctica y evaluar los efectos de la actividad orientadora sobre la conducta de los sujetos.

Por lo que la naturaleza multidisciplinar del proceso educativo, debe ser la base para comprender que la naturaleza de la OE no es solo pedagógica, sino social, psicológica, etnográfica. Empero, la tendencia a considerar la OE una disciplina aplicada de racionalidad interventiva y transformadora, recupera la idea de la necesidad de buscar la integración de métodos y técnicas en el acto orientador como único e irrepetible. Por lo tanto, es desde esta postura que la flexibilidad, el contexto y las concepciones del orientador trascienden como experiencias únicas e irrepetibles. De este modo, la sostenibilidad de la OE como disciplina científica se gana en la medida que se logren proyectos multidisciplinarios que sitúen los enfoques comprensivos, inclusión, de construcción y metodologías de carácter configuracional, que apuesten por legitimar su utilización en relaciones con los que participan y con el contexto, sobre la base de una apropiación histórica y cultural que se resignifica en la actividad y en la comunicación.

Sexto desafío: La orientación educativa en el perfil de formación de profesionales

En realidad, en Iberoamérica los programas de formación en OE pueden presentarse tanto en la formación inicial o posgraduada, bajo el intento loable de favorecer, desde el punto de vista metodológico la gestión de ayuda y apoyo, que subyace en todo proceso educativo. Al compartir la posición de Cobos (2010), se asume que la OE puede ser considerada una actividad profesional, una denominación ocupacional o un rasgo de la función educativa de los educadores (docentes, padres y personas designadas en la comunidad educativa), sin embargo, existe consenso en asegurar que en cualquier caso deberá estar preparado para asumir esta responsabilidad.

Se explica así que, en los currículos de la formación de otras especialidades –como es el caso del pedagogo, el psicólogo, el trabajador social y otros profesionales vinculados a la actividad socioeducativa– la OE puede aparecer de manera implícita o implícita en consideración de que se desarrolle un saber necesario con valor práctico para todos los que de una forma u otra tienen alguna influencia en otras personas. De acuerdo con esta posición, se asume que todo orientador educativo profesional que tenga formación en este ámbito, debería acreditar una especialización en esta área educativa, que le permita dominar las bases del método genético, las habilidades para escuchar, comunicar, movilizar, hacer preguntas, ser flexible, trabajar en equipo, ser organizado (a), y estar comprometido (a) con la transformación, la ayuda y la búsqueda del bienestar de los otros.

De este modo, se comprende que la naturaleza de los significados y sentidos, que se le adjudica a las prácticas de orientación educativa, están enmarcadas por las corrientes socio-constructivistas y sociocríticas. Desde estas posturas no sólo es posible describir, interpretar, explicar la interacción social, y encontrar los recursos intra e interpsicológicos para guiar la transformación, sino que debe constituirse mediante: motivaciones, valores y creencias compartidas, afines a propósitos individuales y colectivos, con identidades convenidas o aceptadas, que sean expuestas a la reflexión y el descubrimiento de los diferentes actores que desarrollan y reciben la OE.

Se asume así que los profesionales dedicados a la OE, tienen como propósito fundamental estimular el proceso de formación y desarrollo del sujeto orientador asumiendo el cambio, la transformación de los que participan en el proceso educativo para lograr alcanzar el bienestar que necesitan para su desarrollo integral. Por ende, en este propósito, es necesario gestionar los servicios de ayuda, asesoría, evaluación y seguimiento a la intervención que realizan los actores en los procesos formativos integrales.

CONCLUSIONES

El panorama mundial actual confirma el complejo escenario en el que se desenvuelve el proceso educativo, y es esta realidad la que condiciona la necesidad de potenciar el desarrollo teórico, metodológico y práctico de la OE en los diferentes contextos. El estudio realizado confirma que el desarrollo científico de la OE, está sustentado en la dinámica de los problemas socioeducativos, pero su carácter multidisciplinar le agrega más tensiones en el plano conceptual y metodológico. Por un lado, la ambigüedad del objeto de estudio, la diversidad metodológica que utiliza, las incertidumbres con que se establece el proceso de formación, y el área ocupacional del orientador, son identificadas como dilemas de primer orden.

Sin embargo, hay un ámbito del debate que parece coherente: su vínculo con la educación, condición del tránsito de una OE en espacios escolares a una actividad cada vez más abierta a la sociedad y a la integración de todos los educadores (familias, docentes, directivos, líderes comunitarios) y los propios estudiantes, al tiempo que hace notar la implicación que se le adjudica al orientador educativo en tareas de asesoría y acompañamiento que, desde un enfoque preventivo e inclusivo, configuran su desempeño. De esta manera, es evidente que el desarrollo profesional de los orientadores educativos debe legitimarse y establecer políticas educativas como profesional especialista. A su vez, es preciso reconocer que todo educador debe estar preparado en la orientación, pues la formación del ser humano precisa de influencia coherente, sistemática y con intenciones comunes, lo cual demanda repensar las actitudes y expectativas de desarrollo de esta actividad profesional, como eje estructurador de los procesos educativos escolares y sociales.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alfonso, Y., Valladares, M., y Pulido, M. (2019). La orientación psicopedagógica en la práctica universitaria. *Revista Científica UISRAEL*, 6(3), 9-24. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n3.2019.136>
- Ávila, Y., Aranda, B., Paz, I., y Durán, D. (2019). Metodología para la formación de competencias sobre orientación educativa en docentes de las carreras de tecnología de la salud. *MediSan*, 23(6), 1114-1127. <https://acortar.link/oD3Bpm>
- Budwig, N., y Alexander, A. (2020). A transdisciplinary approach to student learning and development in university settings. *Frontiers in psychology*, 11, 576250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576250>
- Camacho, M. (2022). La orientación educativa en México como un derecho humano. *Orientación y Sociedad*, 22 (1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139256>
- Carvalho, L., Mourão, L., y Freitas, C. (2023). Career counseling for college students: Assessment of an online and group intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103820>
- Cobos, A. (2010). La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga. [Tesis de grado]. Universidad de Málaga.
- Cruz, O. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 565-591. <https://acortar.link/LCWNL4>
- D'Adamo, L., Paraboschi, L., Grammer, A., . . . , y Fitzsimmons-Craft, E. (2023). Reach and uptake of digital mental health interventions based on cognitive-behavioral therapy for college students: A systematic review. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 33(2), 97-117. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2023.05.002>
- Darling, L., Flook, L., Cook, C., Barron, B., y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Desiree, Z., y Prieto, D. (2020). Orientación educativa del docente como proceso cuidador de la formación integral del estudiante. *Social Innova Sciences*, 2(1), 35-51. <https://acortar.link/Yx5oNa>

- Di Meglio, M. (2022). *La complejidad y los abordajes en Orientación*. Libros de Cátedra. <https://acortar.link/2kC4TD>
- El Bedewy, S., y Lavicza, Z. (2023). STEAM+ X-Extending the transdisciplinary of STEAM-based educational approaches: A theoretical contribution. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101299>
- Espinosa, A. (2020). Transdisciplinarietà e educazione superiore: Esperienze in el CEUARKOS para abrir los saberes a la complejidad de la vida. *Debates em Educaçao*, 12(28), 610-628. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p610-628>
- Espinoza, E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53. <https://acortar.link/34r412>
- Finkelstein, S., Sharma, U., y Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gainza, M., García, A., Batista, A., y Lahera, F. (2016). La orientación educativa para la educación de valores éticos en estudiantes preuniversitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 137-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568042>
- Gómez, M., y Cano, M. (2020). El Desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. *Revista Educativa Hekademos*, 29, 32-42. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/download/23/22>
- Guzmán, I., Settati, A., y Marín, R. (2019). Transdisciplinarietà y la transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura educación y sociedad*, 10(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Hair, J., y Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Hays, D. (2020). Multicultural and Social Justice Counseling Competency Research: Opportunities for Innovation. *Journal of Counseling & Development*, 98(3), 331-344. <https://doi.org/10.1002/jcad.12327>
- Hays, D., y McKibben, W. (2021). Promoting rigorous research: Generalizability and qualitative research. *Journal of Counseling & Development*, 99, 177-188. <https://doi.org/10.1002/jcad.12365>
- Hays, D., Bayne, H., Gay, J., McNiece, Z., y Park, C. (2021). A Systematic Review of Whiteness Assessment Properties and Assumptions: Implications for Counselor Training and Research. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1891877>
- Hays, D., Crockett, S., y Michel, R. (2021). A Grounded Theory of Counselor Educators' Academic Leadership Development. *Counselor Education & Supervision*, 60, 51-72. <https://doi.org/10.1002/ceas.12196>
- Herrmann, A., Zaal, P., Chappin, M., Schemmann, B., y Lüthmann, A. (2023). "We don't need no (higher) education" - How the gig economy challenges the education-income paradigm. *Technological Forecasting and Social Change*, 186(Part A). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122136>
- Kalkbrenner, M., Jolley, A., y Hays, D. (2019). Faculty Views on College Student Mental Health: Implications for Retention and Student Success. *Research, Theory & Practice*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/1521025119867639>
- Kankam, P., y Adinkrah, B. (2023). College of education students' attitude towards the use of online information dissemination tools for counseling in Ghana. *Heliyon*, 9(8), e18833. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18833>
- Karaca-Atik, A., Meeuwisse, M., Gorgievski, M., y Smeets, G. (2023). Uncovering important 21st-century skills for sustainable career development of social sciences graduates: A systematic review. *Educational Research*

Review, 39. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100528>

- Kraus, S., Kanbach, D., Krysta, P., Steinhoff, M., y Tomini, N. (2022). Facebook and the creation of the metaverse: radical business model innovation or incremental transformation? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(9), 52-77. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-12-2021-0984>
- López, R. (2021). Diferentes estrategias interdisciplinarias para el estudio, atención, educación e investigación, de las personas adultas mayores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 13(3), 54-65. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2021.13.3.76362>
- López, Z., y González, N. (2021). Orientación educativa para el uso de las TIC en la formación pedagógica de ingenieros. *Revista Cognosis*, 6(4), 173-188. https://www.researchgate.net/publication/358117919_Orientacion_educativa_para_el_uso_de_las_TIC_en_la_formacion_pedagogica_de_ingenieros
- Mannix, P., Hickey, N., MacCurtain, S., y Blom, N. (2021). The dark side of school culture. *Societies*, 11(3), 87. <https://doi.org/10.3390/soc11030087>
- Martínez, E., Travieso, N., Urbina, O., Vergara, I., y Llosa, M. (2019). La sistematización en el desempeño como eje dinamizador en el desarrollo de competencias profesionales específicas. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 10(3), 88-96. <https://revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/viewFile/1564/1189>
- Martínez, W., Ordóñez, J., Calderón, L., y Cujilán, M. (2022). Las tutorías académicas como estrategia para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Domino de las Ciencias*, 8(4), 110-121. <https://acortar.link/PgiflU>
- Molleví, G., Álvarez, J., y Nicolas-Sans, R. (2023). Sustainable, technological, and innovative challenges post Covid-19 in health, economy, and education sectors. *Technological Forecasting and Social Change*, 190. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122424>
- Nacach, G. (2020). Hacia una genealogía de la experiencia: La gestión escolar en una escuela de creación (2009-2015). *Revista del IICE*, 47, 115-132. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9641>
- Nicolaou, C. (2021). Media trends and prospects in educational activities and techniques for online learning and teaching through television content: technological and digital socio-cultural environment, generations, and audiovisual media communications in education. *Education Sciences*, 11(11), 685. <https://doi.org/10.3390/educsci11110685>
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M., y Pérez-Rivero, C. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Obando, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 383-403. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Peel, K. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(1), 2. <https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>
- Pérez, A. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Conrado*, 18(89), 75-86. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci_arttext&tlng=en
- Pérez, A., García, Y., García, J., y L. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>

- Rojas, A., Domínguez, Y., Torres, L., y Pérez, M. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264>
- Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M., y Bernal-Arevalo, K. (2023). Counseling students' experiences and interpretations of purpose development. *Heliyon*, 9(3), e13760. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13760>
- Sánchez, P., Franco, X., y González, M. (2022). La orientación educativa y bienestar de los estudiantes universitarios en tiempos de covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 57-65. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-57.pdf>
- Siguencia, J., Suárez, A., y Acurio, P. (2022). Orientación educativa de la dieta para embarazadas de bajo nivel adquisitivo en la realidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 18(89), 569-579. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2768>
- Si, S., Hall, J., Suddaby, R., Ahlstrom, D., y Wei, J. (2023). Technology, entrepreneurship, innovation and social change in digital economics. *Technovation*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102484>
- Touriñán, J. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias pedagógicas*, 34, 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>
- Vallaster, C., Kraus, S., Merigó, J., y Nielsen, A. (2019). Ethics and entrepreneurship: A bibliometric study and literature review. *Journal of Business Research*, 99, 226-237. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.050>
- Valverde, J., Garrido, M., Burgos, C., y Morales, M. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*, 12(12), 5153. <https://doi.org/10.3390/su12125153>
- van Breda, J., y Swilling, M. (2019). The guiding logics and principles for designing emergent transdisciplinary research processes: learning experiences and reflections from a transdisciplinary urban case study in Enkanini informal settlement, South Africa. *Sustainability Science*, 14, 823-841. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0606-x>
- van Leeuwen, A., y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Williamson, B., Bayne, S., y Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la investigación.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Curación de datos: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Análisis formal: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Adquisición de fondos: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Investigación: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Metodología: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Administración del proyecto: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Recursos: Adriana Minelly Inguanzo Ardila, María Magdalena López Rodríguez del Rey y Erwin Guerra Domínguez.

Software: Adriana Minelly Inguanzo Ardila, María Magdalena López Rodríguez del Rey y Erwin Guerra Domínguez.

Supervisión: María Magdalena López Rodríguez del Rey, Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.

Validación: Adriana Minelly Inguanzo Ardila, María Magdalena López Rodríguez del Rey y Erwin Guerra Domínguez.

Visualización: Adriana Minelly Inguanzo Ardila, María Magdalena López Rodríguez del Rey y Erwin Guerra Domínguez.

Redacción – borrador original: María Magdalena López Rodríguez del Rey.

Redacción – revisión y edición: Adriana Minelly Inguanzo Ardila y Erwin Guerra Domínguez.