

COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR ESCOLAR

Skills of the educational psychologist

*Purificación Cifuentes Vicente
Beatriz Palacios Vicario*

RESUMEN: *Con una muestra de 235 sujetos compuesta por profesionales de la orientación escolar y alumnado de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, se ha realizado un estudio sobre las competencias del orientador escolar. En dicho estudio se han analizado las diferencias entre profesionales y estudiantes en relación con la valoración que ellos hacen de dichas competencias, las diferencias en la valoración de las competencias entre los orientadores con más años de experiencia y los orientadores con menos la experiencia laboral y finalmente se ha analizado la agrupación de las competencias en “Saber ser”, “Saber” y “Saber actuar” en dicha muestra.*

Palabras clave: *orientador escolar, competencia.*

ABSTRACT: *With a sample of 235 subjects composed by professionals of the educational psychologist and student of Educational Psychologist of the Pontifical University of Salamanca, a study has been realized on the skills of the educational psychologist. In the above mentioned study there have been analyzed the differences between professionals and students in relation by the valuation that they do of the above mentioned skills, the differences in the valuation of the skills between the educational psychologist with more years of experience and the educational psychologist with less labour experience and finally the group of the skills has been analyzed in “Being able to be”, “Know” and “Be able to act” in the above mentioned sample.*

Key words: *educational psychologist, skill.*

INTRODUCCIÓN

La titulación de Psicopedagogía se ha diseñado teniendo muy presente el perfil profesional. No obstante, en el marco de la reforma de planes de estudio que se están desarrollando en la actualidad en la universidad para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, nos ha parecido oportuno valorar las competen-

cias del orientador escolar con el objetivo de adaptar el currículum de esta titulación a la realidad social y profesional del orientador.

En este estudio: en primer lugar, haremos un acercamiento al concepto de competencia y determinaremos las competencias que se demandan para la formación de los orientadores; en segundo lugar, explicamos el proceso metodológico llevado a cabo para la valoración de las competencias de este profesional; y por último, presentamos los resultados y reflexiones en torno a los mismos.

1. MARCO CONCEPTUAL

1.1. Ser competente

Ser competente comporta el conocimiento teórico y técnico pero esto resulta a todas luces insuficiente. Ser competente significa ser capaz de organizarse, autogobernarse, establecer prioridades y distribuir los propios recursos. Implica la dirección consciente de los propios procesos mentales para encontrar la solución a los problemas. Ser competente entraña saber responder a los cambios, con flexibilidad, adaptándose y utilizando el conocimiento tácito orientado a la acción para conseguir objetivos personales. Ser competente es también saber ofrecer alternativas nuevas y posibles para la solución de los problemas. Las personas competentes lo son porque además de haber adquirido competencias saben cuando y cómo usarlas de forma efectiva y esto es más importante que simplemente tenerlas (Sternberg, 1997, en Hervás Avilés, R. M., 2006: 410).

El término competencia adecuado al campo de la Educación Superior significa un saber hacer en contexto (Vargas et al., 2001, en Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M., 2005, p. 54). Estos autores sostienen que bajo este enfoque los estudiantes, además de apropiarse de conceptos fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal. La competencia implica, además de conocimientos y habilidades, la comprensión de lo que se hace. Ésta es la vía de acceso que nos sugiere referirnos a las competencias desde el punto de vista de la competencia de acción profesional. Bunk (1994: 9, en Hernández,

F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M., 2005, p. 54) define las competencias de acción como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”. La competencia de acción profesional aporta una amplia importancia a las características del desempeño que definen la capacidad de adaptación y de trabajo en equipo ante situaciones cambiantes. Supone así que las competencias movilizadas posibilitan el desempeño competente.

Le Boterf (2001, en Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M., 2005, p. 54), por su parte, apunta: “La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos”. “Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera.)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.”

De este modo, y aludiendo de nuevo a la idea de profesionalizar la educación superior nuestro concepto de competencia estaría en la línea descrita por Martínez Clares (en Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M., 2005, p. 54) “la competencia es la capacidad de hacer con saber (técnico y metodológico) y saber (participativo y personal) profesional”. Consideramos que a partir de este concepto de competencia, en la formación superior se potencia un proyecto de vida que incluye el desarrollo profesional.

La Comisión Europea, en su informe de noviembre de 2004 para establecer las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, define competencia como la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender y el saber cómo” (Comisión Europea: 2004, 4 y 7). Por su parte, la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional considera las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que per-

miten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

Tabla 1.1: *Paralelismo entre la concepción de la educación como un continuo y la formación en competencias de acción*

Pilares de la educación (Delors, 1996)	Saber y sabor profesional (Echeverría, 2001, 2002, 2003; Martínez Clares, 2003)	Competencias de acción profesional (Bunk, 1994)
Aprender a conocer –combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos–	Saber –dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos–	Competencias técnicas –dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas–
Aprender a hacer –capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales–	Saber hacer –habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva–	Competencias metodológicas –reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias–
Aprender a convivir –dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos–	Saber estar –dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno–	Competencias participativas –capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades–
Aprender a ser –desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades–	Saber ser –valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto–	Competencias personales –colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal–

Fuente: Adaptado de Martínez Clares y al., 2003, en Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M., 2005, p. 54

Los perfiles profesionales quedarían definidos como el conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso formativo. El concepto de competencia subyacente en estos perfiles.

Tal y como la definen estos autores [Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. & Rubio, M. (2005)], la competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales.

1.2. Concepto de competencia

Lasnier (2000), entiende la competencia como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.

Autores como Lely-Levoyer (2003: 47) establecen que: “Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria por otra”.

Para Lévy-Leboyer las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto. El concepto de competencia está asociado, por lo tanto, al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquéllas implican Lévy-Leboyer, Cl. (2003: 43-44).

Según este autor la cualidad fundamental de las competencias, a saber, su relación directa con las misiones a llevar a cabo en el marco de un puesto o de un empleo determinado. Además, las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio

de un oficio o de un empleo y que se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado.

Philippe Perrenoud en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” Perrenoud, Ph. (1999: 17) nos recuerda que en la educación primaria el currículum ya se está orientado hacia el desarrollo de las competencias e indica cuatro características de las mismas:

Le concept même de compétence mériterait de longs développements. Cet attracteur étrange (Le Boterf, 1994) suscite depuis quelques années de nombreux travaux, aux côtés des savoirs d'expérience et des savoirs d'action (Barbier, 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle aussi bien que dans l'école. Dans plusieurs pays, on tend de même à orienter le curriculum vers la construction de compétences dès l'école primaire (Perrenoud, 1998 a).

La notion de compétence désignera ici une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Cette définition insiste sur quatre aspects:

1. Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources.

2. Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.

3. L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée (Altet, 1996; Perrenoud, 1996 l, 1998 g), ceux qui permettent de déterminer (plus ou moins consciemment et rapidement) et de réaliser (plus ou moins efficacement) une action relativement adaptée à la situation.

4. Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre (Le Boterf, 1997).

El término *key skills* (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otras fuentes, para describir “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la

vida” (Eurydice, 2002, p. 155, en Martínez, MA. & Sauleda, N. (2007).

La competencia, considerada desde un enfoque integrado, representa una dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, habilidades, roles y responsabilidades) que según Heywood (1993) proporciona:

- una descripción de la acción en la medida en que la persona busca realizarla como un tipo de particular actividad;
- un desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio;
- la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones;
- la integración y la relación en contextos específicos y tareas fundamentales que, como “acciones intencionales”, son una parte central de la práctica profesional;
- el rescate, como clave de un desempeño competente, la ética y los valores;
- el contexto y la transferencia a diversas situaciones.

Las competencias *son sólo definibles en la acción* la competencia no recae en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos y, por tanto, los comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (y en situaciones de evaluación).

En definitiva (Sebastián i Obrador, 2008), podemos entender las competencias como el repertorio de comportamientos que desarrolla un sujeto como resultado de la combinación, coordinación e integración de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos a través de la experiencia (formativa o profesional) y que le permite resolver problemas de forma eficaz en contextos singulares.

Para los ministros de Educación de la OCDE (Organización de cooperación y desarrollo económico): «*Le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population—‘compétences’ s’entend ici comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs.*»

«Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier.

Chaque compétence clé doit:

- contribuer à l'obtention de résultats importants pour les sociétés et les individus ;*
- aider les individus à répondre à des exigences importantes dans un large éventail de contextes ;*
- être importante pour tous les individus et pas uniquement pour les spécialistes.»*

1.3. Elaboración de un plan de estudios

Algunos autores, como Barnett (2001, en Hervás Avilés, R.M., 2006: 410), han manifestado que la competencia universitaria por excelencia es enseñar y aprender a pensar y actuar creativa y autónomamente, dado que si se enumeran excesivas competencias y actitudes que mejoren la sabiduría, finalidad esencial de la universidad, se desintegra el verdadero conocimiento y no se profundiza en su disfrute. Como señalan Martínez Clares, Hernández Pina y Rubio Espín (2005, en Hervás Avilés, R.M., 2006: 410) “la competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales... implica una acción, un saber actuar, movilizar, combinar, transferir validado, demostrado, en una situación profesional compleja la competencia está contextualizada y con vistas a una finalidad.”

Villa A. y Pobrete, M (2007: 42) comentan que existe un debate general en las universidades sobre el enfoque del aprendizaje basado en competencias y el tipo de competencias a incorporar en el currículum académico. Algunas universidades anglosajonas y muchas universidades politécnicas tienen ya una larga experiencia en este enfoque competencial. El resto de universidades están a la búsqueda y selección de las competencias que consideren más ade-

cuadas. Villa A. y Pobrete, M (2007: 42) continúan explicando que existen diversos estudios que han indagado cuáles deben ser estas competencias en función de distintas fuentes de información: empresas y entidades públicas y privadas, el profesorado universitario, los estudiantes de los últimos años y los que ya están licenciados, así como grupos de expertos que han presentado sus propias listas de competencias convenientes para el mundo profesional actual.

El dilema, dice Escudero, J.M., estaría en si la Universidad debe formar profesionales sólo con repertorios de acción para actuar, dejando de lado o reduciendo a algo sólo instrumental los conocimientos, o profesionales con capacidades de definir problemas y además resolverlos, atendiendo a diversos parámetros, criterios de valor, juicios éticos, aplicadores juiciosos del saber, al mismo tiempo que capaces de generarlo reflexiva y críticamente a partir de relaciones fructíferas entre teoría y práctica.

En la elaboración de un plan de estudios o de una guía docente es posible, en suma, definir y diseñar competencias generales y específicas.

Los autores Martínez, M.A. y Sauleda, N. en el Glosario de 2007 sobre la terminología relativa al espacio europeo de educación superior nos exponen lo siguiente: “tanto en el diseño y tipificación de objetivos y competencias específicas, pensando en términos de resultados de aprendizaje, como en el diseño de los contenidos mediadores pueden ser, obviamente diversas:

1. Ejecución del diseño curricular inspirándose en las orientaciones del Real Decreto 55/2005, que ha definido la estructura de las enseñanzas universitarias de grado, y que singularmente propone la categorización de los contenidos como de conocimientos, destrezas y actitudes. Resulta indispensable seguir la evolución normativa para comprobar el grado de asunción de la tríada antes enunciada. Conviene señalar que el concepto de destreza es usado prácticamente en forma equivalente al de competencia.
2. Diseño del currículo a partir del marco teórico y la terminología inscritos en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, p. 23): competencias instrumentales —habilidades cognitivas y procedimentales—,

competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. En nuestra opinión, el desarrollo de este modelo presenta una propuesta de especificación que puede resultar en un excesivo cerramiento a los diseños.

3. Delineamiento curricular a partir de alguna otra clasificación equivalente que aporte síntesis y claridad, por ejemplo: objetivos y competencias de saber [conocimientos], los objetivos y competencias referidos a saber hacer [destrezas y habilidades procedimentales] y objetivos y competencias acerca de ser/estar [actitudes].

Es primordial que el conjunto de intenciones de aprendizaje que vayan a orientar la puesta en acción educativa no reduzcan el espacio de aprendizaje y tengan carácter holístico, abarcando, con un esquema u otro, los tres grandes ámbitos o campos del aprendizaje: cómo conocer, cómo actuar y con qué procedimientos y, cómo ser, o sea las disposiciones y actitudes personales, sociales, académicas, científicas o profesionales”.

1.4. Formación inicial del orientador

Según Grañeras, M., Parras, A. y otros (2008) no es fácil establecer cuál ha de ser la formación de los profesionales de la orientación ni cuáles son las competencias necesarias para el desempeño de este rol. En la actualidad, una de las mayores dificultades para el correcto desempeño de esta profesión es la falta de definición unánime de un perfil profesional y la asignación a estos profesionales de un ingente número de funciones (Luque Lozano, 2005). La Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional considera las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

En el ámbito de la Orientación, la Asamblea General de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional aprobó en septiembre de 2003 un documento donde se establecen las competencias internacionales relativas a los profesionales de la orientación y la educación. En él se recogen una serie de competen-

cias centrales o generales y se desarrollan hasta diez tipos de competencias especializadas.

Según Roca Casas (2005: 348, en Grañeras, M., Parras, A. y otros, 2008), es posible establecer una serie de competencias consideradas básicas para el desempeño de la labor orientadora. Para este autor, la acreditación de los profesionales de la orientación debería centrarse en evaluar el grado en que se poseen las competencias que se enuncian a continuación y que se recogen aquí con el objetivo de proporcionar una visión más ajustada a la realidad de los centros educativos:

- Competencia en el diseño, coparticipación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica.
- Conocimiento, desarrollo y evaluación de nuevas metodologías didácticas y organizativas. Profundización documentada y rigurosa en metodologías que se ajusten al aula y que deriven en formas diversas de organización de sus actividades. Se propone el conocimiento y manejo de técnicas metodológicas actuales como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales o las aulas en red.
- Formación en capacitación y competencia comunicativa. Esta competencia, con frecuencia olvidada, es percibida por la mayoría de los orientadores y orientadoras con experiencia como imprescindible: “mi principal instrumento de trabajo –señalaba un orientador en una investigación reciente – es la capacidad de comunicar y generar confianza. Con eso, lo demás viene solo” (Luque Lozano, 2005: 235).
- Actualización en los avances que se producen en diferentes disciplinas, desde las neurociencias a la genética, que faciliten el diagnóstico psicopedagógico y permitan diseñar actuaciones con el mayor rigor científico posible.
- Formación en técnicas de resolución de problemas, consistente en el establecimiento de un protocolo de actuación básico ante problemas o demandas habituales que permita ganar tiempo e ir sistematizando la experiencia. La competencia requiere además detectar cuándo es necesario actualizarse, lo cual es una subcompetencia en sí misma. A este respecto, señalaba una orientadora: “he ido aprendiendo que sobre cada problema que

aparece hay algo que tengo que estudiar; cuando empiezas crees que no sabes nada y, al mismo tiempo, no sabes identificar lo que tienes que aprender” (Luque Lozano, 2005: 234).

- Competencia en el uso para el diseño, desarrollo y evaluación de programas apoyados en las tecnologías de la información.

En el documento *Definition and Selection of Competences* (DES-ECO, OCDE, 2002, en Martínez, MA. & Sauleda, N., 2007) se identifica al concepto de competencia como: “La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas.

La *Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional* (AIOEP, 2003), definió un conjunto de competencias, clasificándolas en:

Competencias generales:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Apreciar y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e intercultural.

Competencias del orientador escolar

- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.

Competencias especializadas (se organizan en dimensiones, que incluyen a su vez un conjunto de competencias más específicas; entre paréntesis se indica el número):

- Diagnóstico (6 c.)
- Orientación educativa (10 c.)
- Desarrollo de la carrera (11 c.)
- Orientación personal o counselling (8 c.)
- Gestión de información (5 c.)
- Consulta y coordinación (8 c.)
- Investigación y evaluación (7 c.)
- Gestión de programas y servicios (11 c.)
- Desarrollo comunitario (6 c.)
- Inserción laboral o empleo (7 c.)

La Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía (2008) al proceso de reforma de los estudios universitarios ha realizado una serie de aportaciones. En relación con la formación inicial del orientador propone que este necesita de:

- Un conocimiento global del currículum de las enseñanzas regladas
- El dominio de las técnicas de enseñanza/aprendizaje y de atención a la diversidad,
- Un estudio teórico-práctico sobre:
 - a) Los procesos de aprendizaje del alumnado en los contextos familiar, escolar y social.
 - b) El desarrollo cognitivo, socio-afectivo y de la personalidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo así como las características de sus contextos sociales y de sus motivaciones.
 - c) Las disfunciones del desarrollo de la personalidad.
 - d) Las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

- La práctica y fundamentación de los procesos y técnicas de evaluación psicopedagógica.
- Los contenidos de la orientación académica y profesional.
- La planificación y práctica de la acción tutorial y del asesoramiento.
- El manejo de estrategias para la innovación educativa, la investigación y los procesos de evaluación y mejora en educación.
- Las destrezas tecnológicas aplicables a la función orientadora.
- Intervención y asesoramiento de profesionales en el contexto educativo.
- Intervención y asesoramiento a familias en el contexto educativo.
- Manejo de estrategias de comunicación eficaz (asertividad y escucha activa).
- Manejo de estrategias de liderazgo pedagógico, gestión y dinámica de grupos, y trabajo en equipo.
- Las prácticas en el desempeño de las funciones atribuidas al orientador.

En el estudio de que presentamos aquí las valoraciones realizadas por orientadores y estudiantes de Psicopedagogía de las competencias del orientador escolar tenemos varios objetivos:

Primero, observar las diferencias y similitudes entre la valoración de las competencias del orientador escolar entre los orientadores y los estudiantes de Psicopedagogía que han participado en nuestra encuesta.

Segundo, determinar si la valoración de las competencias por parte de los orientadores cambia según los años de experiencia profesional de estos.

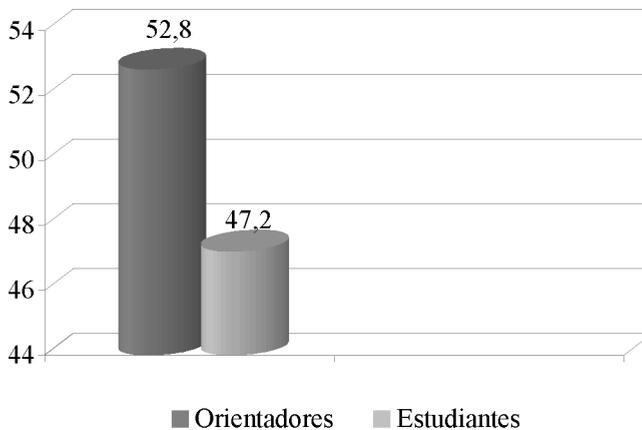
Tercero, comprobar si las respuestas de los orientadores a nuestro cuestionario determina el mismo agrupamiento de competencias que el que subyace en el cuestionario, a saber: diez competencias del saber actuar, diez competencias del saber ser y diez competencias del saber.

2. METODOLOGÍA

2.1. Sujetos

Se han encuestado un total de 235 sujetos (ver gráfico 2.1.) de los cuales el 52,8 % son orientadores (Asistentes al encuentro “Orientar a orientar”, 2008 y al “Encuentro de Burgos de Orientadores”, 2008) y el 47,2 % son estudiantes de psicopedagogía (Promociones, 2007-2009). La media de años en ejercicio de los orientadores es de 5,82, con una desviación típica de 7,69.

Gráfico 2.1. Distribución de la muestra según el rol desempeñado



2.2. Cuestionario

A través del cuestionario hemos recabado información de la valoración que realizan de las competencias del orientador escolar tanto orientadores como alumnos de psicopedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca (2007-2009).

Estructura del cuestionario

El cuestionario está estructurado en tres grupos de competencias¹ a saber: las competencias del saber actuar como orientado escolar, las competencias del saber ser orientador y las competencias del saber.

SABER ACTUAR:

1. Apreciar y atender las diferencias culturales de los padres y alumnos.
2. Definir y diagnosticar las necesidades de los alumnos basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.
3. Guiar a los alumnos en el desarrollo de sus planes educativos.
4. Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera.
5. Usar técnicas individuales y grupales de orientación.
6. Prevenir problemas personales (en habilidades sociales, educación para la salud, desarrollo de la personalidad, identidad sexual, uso de tiempo libre, etc.)
7. Usar la tecnología de la información e Internet para orientación educativa y profesional.
8. Coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes.
9. Promover proyectos de investigación sobre orientación.
10. Evaluar la efectividad de las intervenciones.

SABER SER:

11. Integrar la teoría y la investigación en la práctica de orientación.
12. Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones.
13. Tener habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
14. Demostrar el compromiso con los alumnos para facilitar el desarrollo de sus habilidades y posibilidades.

¹ A partir de los documentos en contrados en la web de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía: <http://www.apomur.es/node/54> y <http://www.copoe.org/node234>; (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España).

15. Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores.
16. Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para mejorar su trabajo con los estudiantes.
17. Demostrar habilidades para trabajar en organizaciones (universidades, negocios, municipios, otras instituciones).
18. Tener habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su plan de carrera y proyecto de vida.
19. Tener habilidad para crear una buena imagen profesional.

SABER:

20. Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad.
21. Tener información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
22. Demostrar conocimiento sobre los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje.
23. Conocer las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional.
24. Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.
25. Conocer los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas de información.
26. Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos.
27. Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.
28. Conocer la equivalencia de títulos y calificaciones profesionales en diferentes países.
29. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.
30. Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación.

Las versiones del cuestionario utilizadas están en el anexo 1: una para los profesionales y otra para los estudiantes, ambas tienen los mismos ítems a valorar y en el mismo orden.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se ha pasado a los sujetos aprovechando diferentes reuniones de los orientadores. La primera se desarrolló en el “III Seminario sobre aplicaciones y herramientas para mejorar el trabajo diario de los orientadores educativos”² desarrollado el 29 y 1 de marzo de 2008 en la Universidad Pontificia de Salamanca. En este seminario participaron orientadores de toda España. La segunda tuvo lugar durante el IV Encuentro Nacional de Orientadores: “La orientación como recurso educativo y social” celebrado en Burgos durante los días 25 y 26 de abril de 2008³. A los orientadores colaboradores como tutores en el practicum de psicopedagogía de la UPSA les enviamos el cuestionario por correo.

El cuestionario se ha pasado a los diferentes grupos de alumnos de psicopedagogía en sus clases de metodología de la investigación⁴.

3. RESULTADOS

3.1. Comparación entre orientadores y estudiantes

Para saber si existen diferencias entre los orientadores y los estudiantes de psicopedagogía en las funciones del psicopedagogo, se aplicó la prueba t de Student con $\alpha=.05$, obteniéndose resultados significativos en los ítems que aparecen a continuación (ver tabla 3.1.).

2 Agadecemos la colaboración de las profesoras: la Dra. Begoña Díaz Rincón y la Dra. Amparo Casado Melo, que se encargaron de pasar el cuestionario en dicho seminario.

3 Le estamos muy agradecidos a Joan Miquel Sala Sivera. Orientador en IES (Salamanca). Presidente de la ACLPP, quien nos facilitó la posibilidad de realizar la encuesta. Aprovechamos a dar las gracias a todos los orientadores que en dicha ocasión participaron en ella.

4 Agadecemos la colaboración en la codificación de datos de las estudiantes Sara y Verónica.

Competencias del orientador escolar

Tabla 3.1. Comparación entre Orientadores y Estudiantes

Prueba t de student para Orientadores/estudiantes				
Competencia	Ítem	Media por grupo	DT	Sig.
Saber Actuar	9. Promover proyectos de investigación sobre orientación	Orientadores: 3.24 Estudiantes: 3.64	Orientadores DT: 1.06 Estudiantes DT: .926	.003
Saber Ser	15. Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores	Orientadores: 4.75 Estudiantes: 4.50	Orientadores DT: .535 Estudiantes DT: .761	.004
	19. Tener habilidad para crear una buena imagen profesional.	Orientadores: 3.80 Estudiantes: 3.50	Orientadores DT: .862 Estudiantes DT: .833	.014
	20. Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad.	Orientadores: 4.31 Estudiantes: 3.95	Orientadores DT: .726 Estudiantes DT: .833	.000
Saber	26. Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos.	Orientadores: 4.47 Estudiantes: 4.05	Orientadores DT: .942 Estudiantes DT: .869	.000
	27. Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.	Orientadores: 4.28 Estudiantes: 3.87	Orientadores DT: .970 Estudiantes DT: .869	.001
	29. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.	Orientadores: 3.49 Estudiantes: 4.05	Orientadores DT: .970 Estudiantes DT: .942	.000
	30. Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación.	Orientadores: 4.24 Estudiantes: 4.03	Orientadores DT: .780 Estudiantes DT: .814	.040

En los gráficos 3.1.a y 3.1.b (a continuación) están representadas las valoraciones de los orientadores y estudiantes, respectivamente, en relación con el ítem 9: Promover proyectos de investigación sobre orientación. Esas diferencias son significativas: para el 16,1% de orientadores es poco importante y para el 9,7% muy importante mientras que para el 18,9% de estudiantes es muy importante y para el 6,3% poco importante.

Gráfico 3.1.a Valoración del ítem 9 por los orientadores

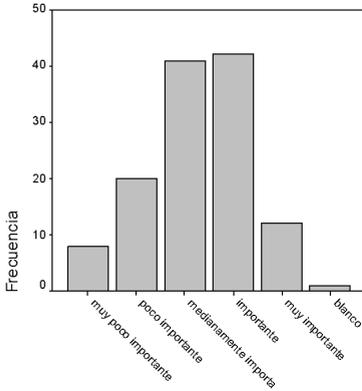
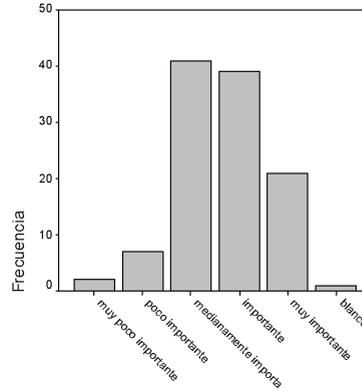


Gráfico 3.1.b Valoración del ítem 9 por los estudiantes



En los gráficos 3.2.a y 3.2.b están representadas las valoraciones del ítem 15: Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores. Tanto el porcentaje de orientadores como el porcentaje de estudiantes en valorarlo importante o muy importante es alto, sin embargo las diferencias entre estos porcentajes es significativa: para el 15,3% de orientadores es importante y muy importante para el 79,8% mientras que para el 29,7% de estudiantes es importante y muy importante para el 62,2%.

Gráfico 3.2.a Valoración del ítem 15 por los orientadores

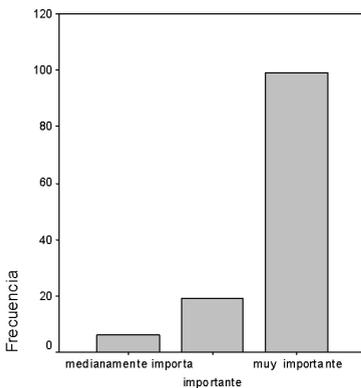
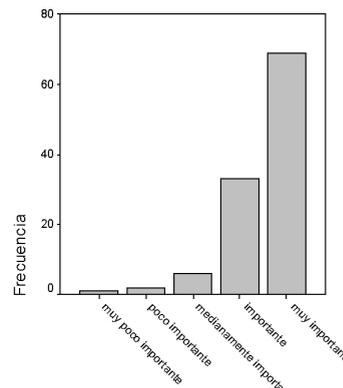


Gráfico 3.2.b Valoración del ítem 15 por los estudiantes



Competencias del orientador escolar

En los gráficos 3.3.a y 3.3.b están representadas las valoraciones del ítem 19: Tener habilidad para crear una buena imagen profesional. Se observan diferencias significativas: por un lado, para el 29% de los orientadores es medianamente importante, para el 42,7% es importante y para el 21% muy importante; por otro lado, para el 36% de los estudiantes es medianamente importante, para el 37% es importante y para el 13,5% muy importante.

Gráfico 3.3.a Valoración del ítem 19 por los orientadores

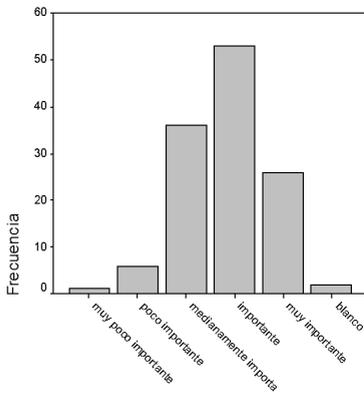
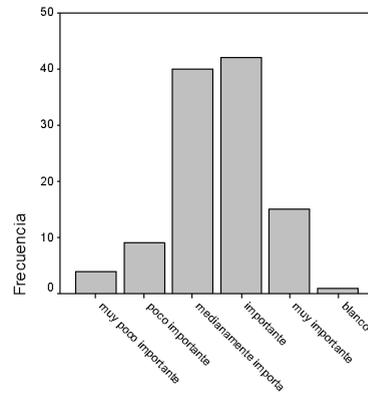


Gráfico 3.3.b Valoración del ítem 19 por los estudiantes



En los gráficos 3.4.a y 3.4.b están representadas las valoraciones del ítem 20: Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad. Este ítem es muy importante para el 46% de los orientadores mientras que sólo lo es para el 27% de los estudiantes.

Gráfico 3.4.a Valoración del ítem 20 por los orientadores

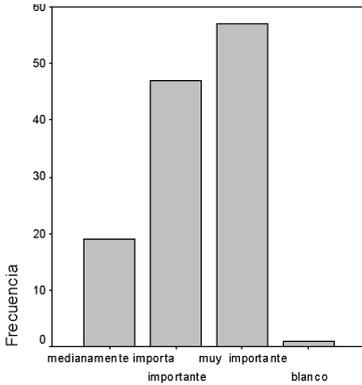
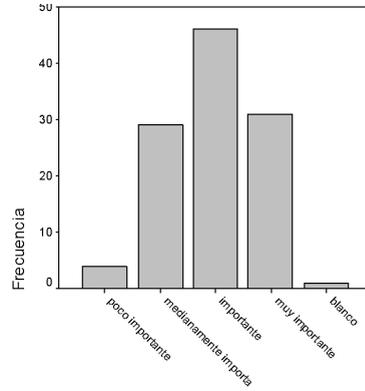


Gráfico 3.4.b Valoración del ítem 20 por los estudiantes



En los gráficos 3.5.a y 3.5.b están representadas las valoraciones del ítem 26: Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos. Este ítem es muy importante para el 57,3% de los orientadores mientras que sólo lo es para el 28% de los estudiantes.

Gráfico 3.5.a Valoración del ítem 26 por los orientadores

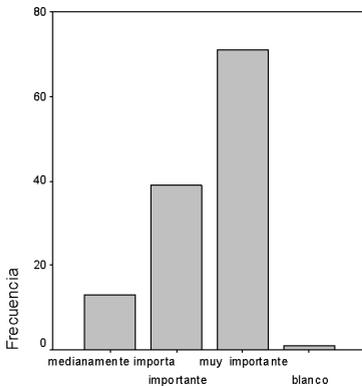
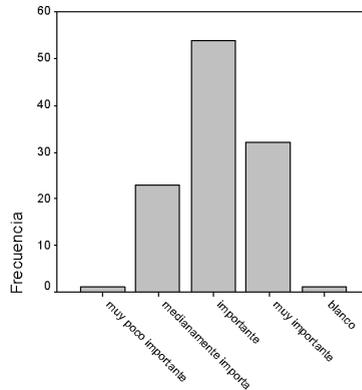


Gráfico 3.5.b Valoración del ítem 26 por los estudiantes



En los gráficos 3.6.a y 3.6.b están representadas las valoraciones del ítem 27: Conocer la legislación sobre educación, formación y

trabajo a nivel local, nacional e internacional. Se observan diferencias significativas: por un lado, para el 11,3% de los orientadores es medianamente importante y para el 44,4% es muy importante; por otro lado, para el 30% de los estudiantes es medianamente importante y para el 26,1% muy importante.

Gráfico 3.6.a Valoración del ítem 27 por los orientadores

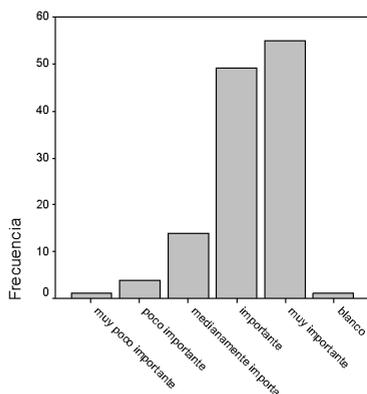
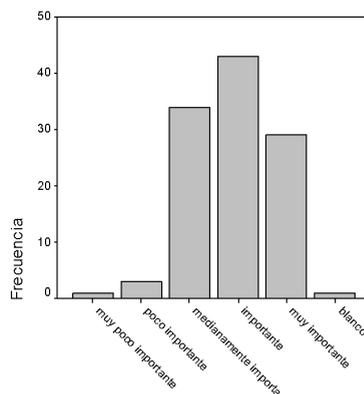


Gráfico 3.6.b Valoración del ítem 27 por los estudiantes



En los gráficos 3.7.a y 3.7.b están representadas las valoraciones del ítem 29: Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos. Este ítem es muy importante sólo para el 12,9% de los orientadores mientras que es muy importante para el 38,7% de los estudiantes.

Gráfico 3.7.a Valoración del ítem 29 por los orientadores

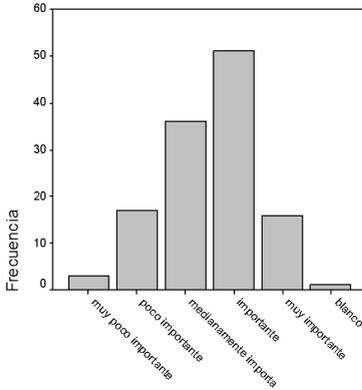
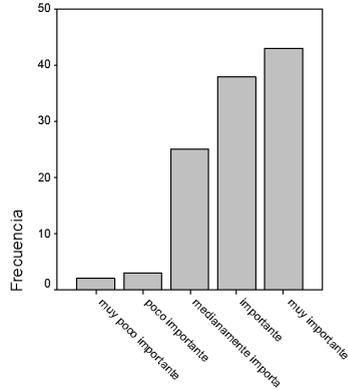


Gráfico 3.7.b Valoración del ítem 29 por los estudiantes



En los gráficos 3.8.a y 3.8.b están representadas las valoraciones del ítem 30: Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación. Este ítem es muy importante para el 42,7% de los orientadores mientras que sólo es muy importante para el 30% de los estudiantes.

Gráfico 3.8.a Valoración del ítem 30 por los orientadores

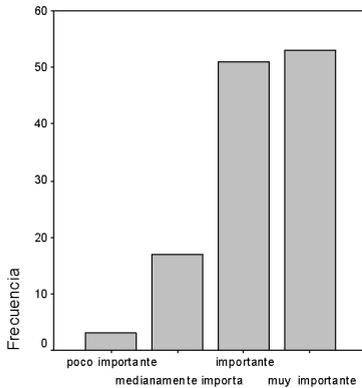
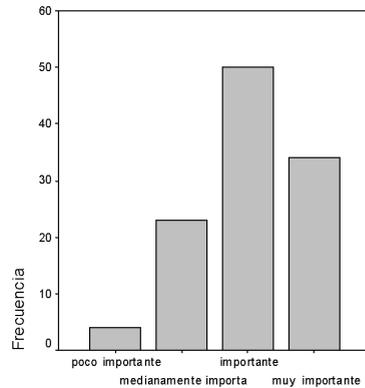


Gráfico 3.8.b Valoración del ítem 30 por los estudiantes



Estos resultados indican que los profesionales en ejercicio dan más importancia a tareas tales como *Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores, Tener habilidad para crear una buena imagen profesional, Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad, Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos, Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional y Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación*. Mientras que los estudiantes de psicopedagogía conceden más importancia a las tareas de *Promover proyectos de investigación sobre orientación y Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos*.

Por lo tanto, indican, que mientras los profesionales inciden en la importancia de establecer adecuadas relaciones entre los miembros de la comunidad, fortalecer su imagen profesional y mejorar su trabajo, los estudiantes en cambio dan más importancia a la investigación dentro de su futura profesión (ver tabla 3.2.).

3.2. Comparación entre los orientadores con seis o más años de experiencia laboral y los de menos de seis

En el presente trabajo se buscaron diferencias según la experiencia laboral, cuantificada en más de seis años de experiencia o menos de seis años en tareas relacionadas con la orientación escolar. Se escogió el punto de corte de seis años porque la media de experiencia de estos profesionales es 5,8285.

Se realizó una t de Student con $\alpha=.05$, hallando seis ítems estadísticamente significativos:

Tabla 3.2. *Comparación de los orientadores según la experiencia laboral*

Competencias	Prueba t de student para Experiencia Laboral			
	Ítem	Media por grupo	DT	Sig.
Saber actuar	2. Definir y diagnosticar las necesidades de los alumnos basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.	6 años o menos: 4.33 Más de 6 años: 4.05	6 años o menos DT: .878 Más de 6 años: .956	.030
	8. Coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes.	6 años o menos: 3.91 Más de 6 años: 3,56	6 años o menos DT: .900 Más de 6 años: 1.033	.009
	9. Promover proyectos de investigación sobre orientación.	6 años o menos: 3.58 Más de 6 años: 3,10	6 años o menos DT: .940 Más de 6 años: 1.090	.001
Saber	24. Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.	6 años o menos: 3.73 Más de 6 años: 3,97	6 años o menos DT: .876 Más de 6 años: .731	.045
	26. Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos.	6 años o menos: 4.20 Más de 6 años: 4.44	6 años o menos DT: .748 Más de 6 años: .729	.020
	29. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.	6 años o menos: 3.97 Más de 6 años: 3,28	6 años o menos DT: .922 Más de 6 años: .996	.000

En este caso se han encontrado ítems significativos en competencias del “Saber actuar” y del “Saber”. Los profesionales con menor experiencia se centran en actividades de *Definir y diagnosticar las necesidades de los alumnos basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico; Coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes; Promover proyectos de investigación sobre orientación y Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos*, mientras que los profesionales con una mayor trayectoria laboral se centran en *Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales y Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos*.

Estos resultados parecen continuar la línea de los resultados anteriores, ya que, los profesionales con una menor experiencia laboral, dan prioridad a las mismas tareas que los estudiantes de psicopedagogía y añaden, de acuerdo a su nuevo rol profesional, otras actividades como el diagnóstico de las necesidades del alumnado y coor-

dinación del personal del centro. Los profesionales con mayor experiencia se centran, a diferencia de los profesionales con menor experiencia, en actividades de búsqueda de conocimiento y asesoramiento del alumnado.

3.3. Comprobar el agrupamiento de competencias

Como último objetivo de este trabajo, se hizo un estudio exploratorio de las competencias propuestas por los orientadores de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, consistente en verificar si la agrupación de las competencias en “Saber ser”, “Saber actuar” y “Saber” se mantiene en nuestra muestra de profesionales.

Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos de la muestra de orientadores, con rotación varimax, y se obtuvo una solución de 10 factores, cuya varianza explicada es de 25,434%. Sin embargo, debido a las características del modelo utilizado, comentado previamente, se decidió, hacer el análisis factorial con una solución de tres factores, cuyo resultado es el siguiente (ver tabla 3.3.):

Tabla 3.3. *Porcentaje de Varianza explicada por los tres factores*

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,630	25,434	25,434	4,682	15,608	15,608
2	2,740	9,134	34,568	4,268	14,225	29,833
3	2,237	7,457	42,025	3,658	12,193	42,025
4	1,738	5,793	47,819			
5	1,284	4,280	52,099			
6	1,197	3,990	56,089			
7	1,183	3,942	60,031			

Debido a la escasa explicación de varianza por parte de los tres factores, hablamos de una posible tendencia de los ítems a agruparse de la siguiente forma y teniendo en cuenta la matriz de componentes rotados (Ver anexo 2).

Factor 1: Con ítems predominantemente de las competencias del “Saber actuar”

- Appreciar y atender las diferencias culturales de los padres y alumnos. (Ítem 1)
- Definir y diagnosticar las necesidades de los alumnos basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico. (Ítem 2)
- Usar técnicas individuales y grupales de orientación. (Ítem 5)
- Prevenir problemas personales (en habilidades sociales, educación para la salud, desarrollo de la personalidad, identidad sexual, uso de tiempo libre, etc.) (Ítem 6)
- Usar la tecnología de la información e Internet para orientación educativa y profesional. (Ítem 7)
- Promover proyectos de investigación sobre orientación. (Ítem 9)
- Evaluar la efectividad de las intervenciones. (Ítem 10)
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de orientación. (Ítem 11)
- Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos. (Ítem 26)
- Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional. (Ítem 27)
- Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos. (Ítem 29)
- Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación. (Ítem 30)

Factor 2: Está formado íntegramente por competencias del “Saber”

- Guiar a los alumnos en el desarrollo de sus planes educativos. (Ítem 3)
- Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera. (Ítem 4)
- Tener habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su plan de carrera y proyecto de vida. (Ítem 18)

Competencias del orientador escolar

- Tener información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales. (Ítem 21)
- Conocer las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional. (Ítem 23)
- Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales. (Ítem 24)
- Conocer los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas de información. (Ítem 25)
- Conocer la equivalencia de títulos y calificaciones profesionales en diferentes países. (Ítem 28)

Y el Factor 3, está formado por competencias relacionadas con “Saber ser”.

- Coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes. (Ítem 8)
- Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones. (Ítem 12)
- Tener habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales. (Ítem 13)
- Demostrar el compromiso con los alumnos para facilitar el desarrollo de sus habilidades y posibilidades. (Ítem 14)
- Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores. (Ítem 15)
- Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para mejorar su trabajo con los estudiantes. (Ítem 16)
- Demostrar habilidades para trabajar en organizaciones (universidades, negocios, municipios, otras instituciones). (Ítem 17)
- Tener habilidad para crear una buena imagen profesional. (Ítem 19)
- Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad. (Ítem 20)

Teniendo en cuenta los datos anteriores y el carácter exploratorio de este análisis podemos decir que la agrupación original se mantiene en nuestros datos, excepto alguno de los ítems del factor 1.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo presentamos las conclusiones según nuestros objetivos al inicio de la investigación.

Como primera conclusión que podemos extraer es que tanto estudiantes de psicopedagogía como profesionales de la orientación escolar en ejercicio, no difieren en las competencias asignadas al perfil del orientador escolar, es decir, existe un cierto consenso entre lo que se estudia en la facultad y lo que en el ejercicio de la actividad profesional se prioriza o se necesita.

Por otro lado, la experiencia profesional no parece determinante a la hora de valorar las competencias según se lleva más tiempo ejerciendo la profesión, ya que han sido pocas las competencias en las que se han encontrado diferencias, concretamente, seis de treinta valoradas.

Finalmente, y considerando la tendencia encontrada en los resultados, parece que también se mantiene la agrupación de competencias según el criterio utilizado a lo largo del trabajo: “Saber ser”, “Saber actuar” y Ser”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid, septiembre, 2000.

ÁLVAREZ ROJO, V; GARCÍA JIMÉNEZ, E; GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En VV.AA.: *La formación de los profesionales de la Psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio*. Granada: Grupo editorial universitario, 2000.

ALTET, M.; PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Díada.

Asociación Castellano-leonesa de Psicología y Pedagogía (ACLPP)
<http://www.aclpp.com>

Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales*. Asamblea General, Berna, 4 de septiembre de 2003 [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.

- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional. *Normas ética de la AIOEP* [versión electrónica 1995]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.iaevg.org>.
- BUNK, G.P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1994, 1, 8-14.
- CIDE. *Estudio sobre la evolución de la Orientación educativa: revisión sobre el estado de la cuestión*. Madrid: CIDE/MEC, 2008.
- COLL, C. y MARTÍN, E. *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), 2006.
- Comisión Europea. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo. Informe del grupo de trabajo B en “competencias clave”, 2004. Extraído el 16 de octubre de 2007, de www.gobiernodecanarias.org/educacion/ingles/ParaSubir/Doc_varios/MarcoRefEuropNov04.doc.
- Comisión Europea. *Competencias clave. Eurydice, e studio5*, 2002. Extraído de http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/O31_UN_ES.pdf,
- Confederación de Organizaciones de Orientación y Psicopedagogía de España <http://www.copoe.org>
- COPOE: <http://www.copoe.org/node/233>. *Funciones del orientador*
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, 2005.
- DE MIGUEL, M. (Coord) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia & Aprendizaje*, 2005, 28/2, 115-140.
- DEL RINCÓN, B. y MANZANARES, A. (Coord.) *Intervención psicopedagógica en diversos contextos*. Barcelona: CISS. Praxis, 2004
- DESECO- OCDE. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, 2002. En http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- ESCUADERO, J. M. *Competencias, diseño del currículo, titulaciones universitarias*.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de la

- Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*, 2006,11, 45-62.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. La psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento históricobibliométrico. *Revista de Educación*. 2006, 339, 363-385.
- GÓMEZ, J. Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones. *Revista Umbral XXI.*, 1991, 6, 23-40.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Edts.). *Tuning educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto -Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003.
- GRAÑERAS, M., PARRAS, A. y otros. *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría general técnica. C.I.D.E., 2008.
- HERNÁNDEZ, F.; MARTÍNEZ, P.; DA FONSECA, P. & RUBIO, M. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla, 2005.
- HERVÁS AVILÉS, R.M. *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- LÉVY-LEBOYER, Cl. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 2003.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-6-2002).
- LUQUE LOZANO, A. ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, 2005.
- MANZANARES MOYA, A. Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*, 2004, 56 (2) 289-303.
- MARTÍNEZ, MA. & SAULEDA, N. *Glosario. Terminología relativa al espacio europeo de educación superior*. Alicante: Marfil, 2007.
- MEC. Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. B.O.E. de 25 de enero de 2005.
- MONTANÉ, J. (Coord.) *Perfil y funcions del psicopedagogo*. UAB. Barcelona: Facultad de CC. de la Educación, 2000.
- MURGA, M.A. & QUINTANAL, M. P. (Coords.) *La reforma de la Universidad*. Madrid: Dykinson, 2006.
- OECD, www.oecd.org/edu/statistics/deseco
- PERRENOUD, Ph. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur, 1999.

- PERRENOUD, Ph. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- POVEDA BICKNELL, D. *Los espacios de la Psicopedagogía: dilemas, retos y propuestas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 2002.
- Proyecto Tuning. *The Tuning Educational Structures in Europa Project*.
Extraído de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf, 2002.
- REPETTO, E. Evolución histórica de la orientación educativa. *Bordón*, Vol. 53 (2), 2001, 287-298.
- REPETTO, E., BALLESTEROS, B. y MALIK, B. Hacia una formación de los orientadores en Europa. Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 1999, 10 (17), 149-162.
- ROCA CASAS, E. La relación entre la formación inicial y permanente de los asesores. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, 2005.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe, 2004.
- SARRAMONA, J. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC, 2004.
- SEBASTIANI I OBRADOR, E. M. *La importancia de las competencias profesionales en el diseño de los planes de estudio*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria - Valencia, 28-31 Octubre de 2008 en <http://educacioesport.cat/>
The Tuning Educational Structures in Europe Project. Extraído de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning, 2002.
- UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.
- VILLA, A. y POBRETE, M. *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero, 2007.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

A. Para ORIENTADORES

En la Facultad de CC. de la Educación de la UPSA estamos trabajando en los nuevos planes de estudio para la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Su opinión nos será de gran ayuda, por lo que le pedimos:

- Valorar cada una de las siguientes **competencias del profesional de la orientación** siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante, (Señale con una X la casilla correspondiente).

Usted ha ejercido como orientador/a durante.....años, en un (E.O.E.P., I.E.S., Centro Concertado o Específico, en orientación universitaria, etc.).....

en la Comunidad de

Si alguna competencia del orientador no está contemplada entre las siguientes, puede usted indicarla en el reverso de la hoja.

Gracias por su colaboración.

B. Para ESTUDIANTES

En la Facultad de CC. de la Educación de la UPSA estamos trabajando en los nuevos planes de estudio para la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Su opinión nos será de gran ayuda, por lo que le pedimos:

- Valorar cada una de las siguientes competencias del profesional de la orientación (orientador/a en un D.O. de un I.E.S.) siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante, (Señale con una X la casilla correspondiente).

Gracias por su colaboración.

Usted es estudiante de¿En qué curso?.....

Ha realizado el practicum en (un E.O.E.P., un Centro Concertado, un I.E.S y/o Centro Específico)

.....

en la Comunidad de

PREGUNTAS

Competencias	1	2	3	4	5
1. Apreciar y atender las diferencias culturales de los padres y alumnos.					
2. Definir y diagnosticar las necesidades de los alumnos basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.					
3. Guiar a los alumnos en el desarrollo de sus planes educativos.					
4. Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera.					
5. Usar técnicas individuales y grupales de orientación.					
6. Prevenir problemas personales (en habilidades sociales, educación para la salud, desarrollo de la personalidad, identidad sexual, uso de tiempo libre, etc.)					
7. Usar la tecnología de la información e Internet para orientación educativa y profesional.					
8. Coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes.					
9. Promover proyectos de investigación sobre orientación.					
10. Evaluar la efectividad de las intervenciones.					
11. Integrar la teoría y la investigación en la práctica de orientación.					
12. Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones.					
13. Tener habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.					
14. Demostrar el compromiso con los alumnos para facilitar el desarrollo de sus habilidades y posibilidades.					
15. Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con los alumnos, padres y profesores.					
16. Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para mejorar su trabajo con los estudiantes.					
17. Demostrar habilidades para trabajar en organizaciones (universidades, negocios, municipios, otras instituciones).					
18. Tener habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su plan de carrera y proyecto de vida.					
19. Tener habilidad para crear una buena imagen profesional.					
20. Tener habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad.					
21. Tener información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.					
22. Demostrar conocimiento sobre los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje.					
23. Conocer las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional.					

Competencias del orientador escolar

24. Conocer los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.					
25. Conocer los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas de información.					
26. Comprender los principales factores relacionados con el conocimiento personal y comportamiento de los alumnos.					
27. Conocer la legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.					
28. Conocer la equivalencia de títulos y calificaciones profesionales en diferentes países.					
29. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.					
30. Conocer bibliografía relevante y actualizada sobre orientación.					

ANEXO 2 TABLA DE MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

	Componente		
	1	2	3
Ítem1	,368		
Ítem2	,515		
Ítem3		,661	
Ítem4		,699	
Ítem5	,421		
Ítem6	,468		
Ítem7	,489		
Ítem8			,497
Ítem9	,623		
Ítem10	,658		
Ítem11	,657		
Ítem12			,462
Ítem13			,629
Ítem14			,552
Ítem15			,713
Ítem16			,562
Ítem17			,590
Ítem18		,634	
Ítem19			,453
Ítem20			,776
Ítem21		,694	
Ítem22			
Ítem23		,596	
Ítem24		,809	
Ítem25		,761	
Ítem26	,521		
Ítem27	,415		
Ítem28		,485	
Ítem29	,767		
Ítem30	,554		

