

Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria

Alberto José Barreira Arias

Universidad de Vigo

Luis Martín Sobrado Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

RESUMEN

A través de este estudio tratamos de dar a conocer los aspectos más relevantes de una de las partes de la investigación realizada, en el seno del área MIDE, Universidades de Santiago y Vigo, sobre las competencias actitudinales (saber ser/saber estar) que, para un desempeño eficaz de sus funciones, los orientadores escolares de centros públicos de educación secundaria de Galicia (jefes de departamentos de orientación) consideran que tienen/deberían tener (Barreira, 2003).

El aspecto nuclear lo constituyen los resultados relativos a aquellas actitudes más y menos valoradas por los orientadores escolares, tanto desde el grado de importancia que tienen (le conceden), como desde el que deberían tener, en ambos casos en relación con diversos sectores de intervención/actividad orientadora.

PALABRAS CLAVE:

Competencias, actitudes, perfil profesional, orientadores escolares, educación secundaria, Galicia.

ABSTRACT

Through this study we try to reveal the most relevant aspects of one of the parts of the research carried out, at the core of the area MIDE, Universities of Santiago and Vigo, about attitudinal competences (to know how to be and act) which, for an efficient performance of their functions, the guidance counsellors of Secondary Education State Schools in Galicia (heads of the guidance departments) believe they must/should have (Barreira, 2003).

The combining aspect is represented by the results relating to those attitudes more or less valued by the guidance counsellors as much from the level of importance they

have (are given), as they should have, in both cases with regard to several sectors of counselling intervention/activity.

KEYWORDS:

Competences, attitudes, professional profile, guidance counsellors, secondary education, Galicia.

1.INTRODUCCIÓN

En una sociedad cambiante como la actual, los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente (Barnett, 2001). Se produce un nuevo planteamiento, porque es competente profesionalmente quien posee o domina un conjunto de saberes, habilidades/destrezas y actitudes necesarios para ejercer de forma efectiva una profesión, disponiendo además de capacidad para su transferencia a diferentes realidades o situaciones profesionales. La persona es un ser que no sólo piensa, sino que también siente, actúa, comparte y posee voluntad para afrontar dificultades o contratiempos.

El orientador escolar es un profesional y, como tal, tiene que gestionar y manejar una situación compleja. Ser profesional conlleva saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender, así como saber comprometerse (Le Boterf, 2001).

Se está pasando de un mercado de trabajo basado en puestos de trabajo (en el que la medición de la eficacia y el rendimiento es lo más importante) a uno basado en competencias para llegar a ser capaz o disponer de la capacidad para saber actuar.

Las competencias integran diferentes capacidades (cognoscitivas, psicomotoras y afectivas) que, combinadas entre sí y movilizadas adecuadamente, permiten la realización de un desempeño profesional efectivo (Barreira, 2003). Lo importante para los orientadores escolares radica en una actitud abierta a los cambios que en cada momento les permita aprender lo necesario para pasar del saber a la acción práctica que, por otra parte, habrá de desarrollarse en un clima adecuado. Se trata de que el trabajo entendido como una mera ejecución de tareas (competencias de primer nivel: saber hacer las cosas) no es suficiente. Cada vez más, ante los nuevos compromisos laborales, las competencias de segundo y tercer nivel aparecen como elementos sustantivos del quehacer de los trabajadores modernos (Zabalza y Cid, 1998). Determinados aspectos como el manejo adecuado de informaciones, competencias comunicativas, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, ..., forman parte de esa otra visión del trabajo y de las condiciones que han de orientar la formación.

La adaptabilidad a nuevos contextos supone que los orientadores escolares no estén vinculados a un puesto de trabajo concreto, sino a una situación de trabajo, conllevando la capacidad de dar una respuesta más variada, positiva y flexible a las necesidades del entorno. El "saber tener" unas actitudes adecuadas ante los cambios resulta del todo muy necesario para un orientador en la actualidad.

2. LA ACTITUD COMO COMPETENCIA PROFESIONAL

En la actualidad al término *competencia* se le vincula sobre todo con ámbitos relacionados con la formación, el desarrollo profesional y la actuación ocupacional y laboral (Bunk, 1994; Sobrado, 1997), siendo introducido por la Pedagogía empresarial y profesional como respuesta a las transformaciones tecnológico-sociales y económicas. No es pues tarea fácil acotar el constructo "competencia profesional", ya que se trata de un concepto polisémico y complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones.

Prieto (1997) señala, dentro del ámbito sociolaboral, diversas significaciones del término competencia. Una de ellas es la de competencia como *autoridad, atribución o incumbencia* en clara relación con los asuntos y cometidos que se dan bajo la competencia directa de un profesional concreto o de una figura profesional que realiza una serie de funciones y tareas que engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación, y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación concreta. Otra de las acepciones relaciona la competencia como *capacitación*, para destacar el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de un sujeto como resultado del aprendizaje. Puede entenderse también la competencia como *competición*, resaltando la idea de competir en aquello que constituye un punto fuerte de una profesión, de una empresa. La idea de competencia como *cualificación* se refiere básicamente a la formación necesaria para poseer la competencia profesional que se desea. La competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite "ser capaz de" y "estar capacitado para". Finalmente, podemos aludir a la competencia como *suficiencia*, al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave (realizaciones, resultados, logros, experiencias,..) para el buen hacer competente y competitivo.

Por su parte Navío (2001, 2002), en relación con la última de las acepciones aportada por Prieto (1997), añade el significado de competencia como *satisfactoriedad*, dando idea de su individualidad. Se asume que el buen hacer competente está en cada persona, más allá de las especificaciones mínimas o clave que puedan ser consideradas para acceder o mantenerse en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad. De este modo, la suficiencia podría ser complementaria a la satisfactoriedad considerando lo social (suficiencia) y lo individual (satisfactoriedad).

Entre las definiciones que sobre el término "Competencia Profesional" nos aportan diversos autores podemos destacar las de Irigoien y Vargas (2002), Agudelo (2002), Navío (2002) y Perrenoud (2004).

Irigoien y Vargas (2002:47) la definen como "combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizándolo todos los recursos".

De modo similar, Agudelo (2002:23) considera que posee competencia profesional "quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver, en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo".

Navío (2002:2) la define como "conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo".

Para Perrenoud (2004: 11) la competencia es la "capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones", teniendo en cuenta que: las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; dicha movilización sólo resulta pertinente en situación y esta es única, aunque se pueda tratar por analogía con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada relativamente a la situación; las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Por nuestra parte, en un trabajo reciente (Ocampo, 2003:92), tras un análisis de las definiciones más relevantes, llegamos a la conclusión de que las competencias son "unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo- se adquieren-conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión". Conocimientos, destrezas y actitudes, bien asimilados/as y movilizados/as se hallan en la base de la acción competente de un trabajador que desarrolla con éxito su actividad en un contexto laboral determinado. Si esto lo aplicamos a la actividad que corresponde desarrollar a los orientadores escolares, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una profesión en la que la competencia de acción resulta fundamental (Barreira y Ocampo, 2004), los conocimientos constituirán las respuestas teóricas y las habilidades/destrezas las respuestas prácticas fundadas, mientras que las actitudes harán referencia a las respuestas fundamentalmente emocionales.

De hecho, Agudelo (2002), defiende la existencia de competencias parciales dentro de la competencia general de los orientadores que, adquiridas a través de la formación,

conducen a una competencia de acción, manifestada por el desempeño eficaz en situaciones específicas de trabajo, entre las cuales las de actitud o saber ser/estar poseen importante peso en el conjunto.

3. EL SISTEMA ESCOLAR EN GALICIA: CONTEXTO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES DE LOS ORIENTADORES

En la Comunidad Autónoma de Galicia, en los centros de enseñanza de niveles no universitarios, el modelo actual de orientación en el sistema escolar quedó establecido mediante la promulgación del Decreto 120/1998, de 23 de Abril (DOG del 27), que regula las líneas a seguir en el sector en aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en Galicia, así como por la Orden de 24 de Julio de 1998 (DOG do 31), que desarrolla aquel.

Además de los aspectos que figuran en las normas legales citadas, para una visión más completa del modelo, es preciso tener en cuenta aquellos otros recogidos en distintas disposiciones (Ocampo, 2003) que, promulgadas por la Xunta de Galicia, regulan ámbitos estrechamente relacionados con la orientación psicopedagógica como son los siguientes: reglamentos orgánicos de los centros, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, medidas de atención a la diversidad, adaptaciones del currículum, alumnos con necesidades educativas especiales, dictamen de escolarización y evaluación psicopedagógica de alumnos afectados por sobredotación intelectual. Y, en este momento aquellas otras disposiciones que, desarrollando la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), afectan a las anteriores, tanto si son normas básicas (Estado Español) o de la propia Comunidad Autónoma (en las materias para las cuales posee plenas competencias).

Este modelo se asienta, como ocurre en el resto de las Comunidades Autónomas (Rodicio et. al., 2001), en la tutoría y en los departamentos de orientación en los centros (si bien en Galicia se extienden a los de Primaria) asistidos por los Equipos de Orientación Específicos (servicios externos de orientación).

La función tutorial, en Galicia, presenta rasgos semejantes a los que la caracterizan en las demás comunidades autónomas. Cabe destacar, entre los más esenciales, la integración del plan de acción tutorial en el proyecto curricular del centro (debe entenderse de la etapa), la existencia en los cuatro cursos de la ESO de una hora semanal para la tutoría grupal, el asesoramiento y el apoyo a la acción tutorial desde el departamento de orientación (fundamentalmente desde la jefatura). En los cursos de Bachillerato, de igual forma que en Primaria, no se contempla un horario específico para la tutoría grupal 10 que, aunque sea anotado muy de pasada, junto con la falta de estímulos para ejercerla (si bien la LOCE -artículo 62.1.a, Capítulo II del Título

111 - acaba de anunciar la corrección de este aspecto), constituye un serio obstáculo para su desarrollo.

Los departamentos de orientación, órganos de coordinación que asumen la tarea de promover la orientación en los centros, funcionando en los institutos de educación secundaria, centros de enseñanza de infantil y primaria de doce o más unidades, centros específicos de educación de adultos y de educación especial, así como que los centros de infantil y primaria de menos de doce unidades queden incluidos en el ámbito de intervención de los departamentos de orientación de los centros a los que se adscriben, son la más clara nota diferencial de la orientación en Galicia.

Por otra parte, como aspecto que termina de caracterizar el modelo orientador gallego, ha de tenerse en cuenta también la ampliación del ámbito de intervención de los departamentos de orientación de secundaria a las etapas de infantil y primaria, junto a que los jefes de los mismos tengan dedicación total a la función orientadora.

La composición de los departamentos de orientación varía en función de las características del centro. En cuanto a sus funciones, las podemos agrupar en torno a los siguientes ámbitos: a) planificación, coordinación y apoyo a la acción orientadora y tutorial; b) evaluación, diagnóstico y propuestas organizativas y curriculares; e) apoyo y asesoramiento en el desarrollo profesional del profesorado y; d) de relación con otras instituciones. Para, llevar a cabo estos cometidos la figura del *jefe de Departamento de Orientación*, con funciones específicas, resulta fundamental.

La distribución de los departamentos de orientación por provincias y tipo de centro, refiriéndonos al curso 2004-05 se exponen en la tabla 1.a.

Tabla 1.a,
Departamentos de orientación por provincias y tipo de centro

2004-05	Departamentos en Centros de Educación Secundaria		Departamentos en Centros de Educación Primaria	TOTAL
	I.E.S.	C.P.I.		
A Coruña	104	30	98	232
Lugo	40	12	33	85
Ourense	30	9	26	65
Pontevedra	88	19	91	198
TOTAL	262	70	248	580

Fuente: *Consejería de Educación y Ordenación Universitaria (2005). Xunta de Galicia. Elaboración propia.*

Podemos observar, como ya se indicó en otros trabajos sobre el tema (Ocampo, 2003), que en los IES y CPI están cubiertas la práctica totalidad de las plazas de Jefaturas de Departamentos de Orientación, mientras que en Educación Primaria, aunque el número de Departamentos de Orientación creados y dotados de jefe/a es muy respetable, quedan centros sin ellos lo mismo que en los de educación especial y educación de adultos.

Los Equipos de Orientación Específicos se configuran como servicios externos especializados de carácter provincial, siendo su cometido esencial el apoyo a los Departamentos de Orientación. En su plan de actuación abarcan a las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial y educación de adultos.

Su composición es la siguiente: a) varios profesionales del cuerpo de profesores de educación secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía, b) un profesor del cuerpo de maestros, especialista en Audición y Lenguaje, e) un trabajador social y/o educador social.

Entre los especialistas de Psicología y Pedagogía, existirán como mínimo profesionales de estos equipos específicos con formación y experiencia en *orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriales, motoricas, trastornos del desarrollo y de la conducta*.

Las funciones de los equipos se relacionan con los siguientes bloques de actividad: a) asesoramiento y apoyo a los Departamentos de Orientación; b) desarrollo de programas investigadores y elaboración, recopilación y difusión de recursos psicopedagógicos; c) cooperación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos; d) contribución a la formación especializada del profesorado en la esfera de su competencia; e) colaboración con otros servicios educativos y sociales. Son funciones, como se ve, de apoyo, impulso, asesoramiento y, sin duda, con su objetivo fundamental apuntando al desarrollo profesional de los orientadores y a la resolución de problemas a través de una estrecha colaboración con ellos desde la respectiva especialidad. Los recursos actuales de estos servicios se recogen en la tabla 1.b.

Este modelo orientador, recientemente evaluado (Sobrado y Santos, 2004), exige el desarrollo de actitudes sin las cuales no puede entenderse el ejercicio de las habilidades/destrezas ni la aplicación de los conocimientos. Los orientadores escolares competentes, para un adecuado desarrollo de sus funciones, no sólo deben dominar o poseer saberes y habilidades/destrezas propios de su profesión, sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/social y participativo, que les permita hacer frente a los actuales cambios del sistema educativo.

En este sentido cabe preguntarse en qué medida esta exigencia es percibida así por los jefes/as de Departamentos de Orientación de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, llevando a cabo el estudio empírico que a continuación se expone.

Tabla 1.b.
Servicios de Orientación Externos en Galicia

2004-05	Equipos de orientación específicos		
	Nº de miembros		Aspectos particulares
	Titulares	Reales	
A Coruña	7	8	1 V. (Orientación Profesional) 1 C.S.(Orientación Profesional)
Lugo	6	7	2V.(Trastornos generalizados del desarrollo / Trastornos de conducta). 1 C.S.(Trastornos de conducta)
Ourense	8	7	1 C.S. (Audición y Lenguaje)
Pontevedra	7	7	1V.(Trabajador/a y/o Educador/a Social)
TOTAL	28	29	4 V. /3 C.S.

C. S. = Plaza cubierta en comisión de servicio; V.= Vacante

Fuente: *Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia (con la actualización correspondiente). Elaboración propia.*

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Formulación del problema

Para desarrollar con éxito las funciones orientadoras que poseen los jefes de departamentos de orientación en Galicia (a las que acabamos de referirnos), y a la vista del contexto que igualmente se acaba de exponer, cabe hacer una serie de preguntas con respecto a las actitudes que se consideran de mayor interés por los propios orientadores. Entre otras cabe formular las siguientes:

- ¿Cual es la importancia de las actitudes?
- ¿Cual debería ser su importancia?
- ¿En que medida pueden diferenciarse actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora?
- ¿Existen actitudes comunes a distintos sectores de intervención orientadora?

4.2. Objetivos específicos

En coherencia con la línea interrogativa expuesta en el anterior apartado, algunos de los objetivos propuestos en la investigación a la cual nos venimos refiriendo fueron los siguientes:

- Determinar las actitudes que en el contexto de la competencia profesional resultan más valoradas por los jefes de los departamentos de orientación de Educación Secundaria para el desempeño de sus funciones en los centros que imparten dicha etapa en la Comunidad Autónoma Galicia.
- Determinar las actitudes que en el contexto de la competencia profesional resultan menos valoradas por los jefes de los Departamentos de Orientación de Educación Secundaria para el desempeño de sus funciones en los centros que imparten dicha etapa en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Con respecto a los mismos indicamos a continuación aquellos aspectos que, vinculándose a su contenido, resultan de mayor interés para la comprensión de la investigación realizada.

4.3. Variables

Se tuvieron en cuenta dos tipos de variables: *variables de clasificación* y *variables competenciales propiamente dichas*. Las variables de clasificación se refieren a los datos del centro donde ejercen los orientadores de Departamentos de Orientación de Educación Secundaria y a sus datos personales y profesionales. Las variables competenciales se clasifican en tres grandes bloques: conocimientos (saber), habilidades/destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser/saber estar).

Por otro lado, se tienen en cuenta los distintos sectores de intervención orientadora: alumnado, profesorado y equipo directivo, familias y comunidad, gestión y administración orientadora, así como con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado y equipo directivo, familias y comunidad.

Ahora bien, en el presente artículo, tal como ya anunciamos en los apartados anteriores, nos referimos únicamente a las variables de actitudes, una de las partes de la investigación.

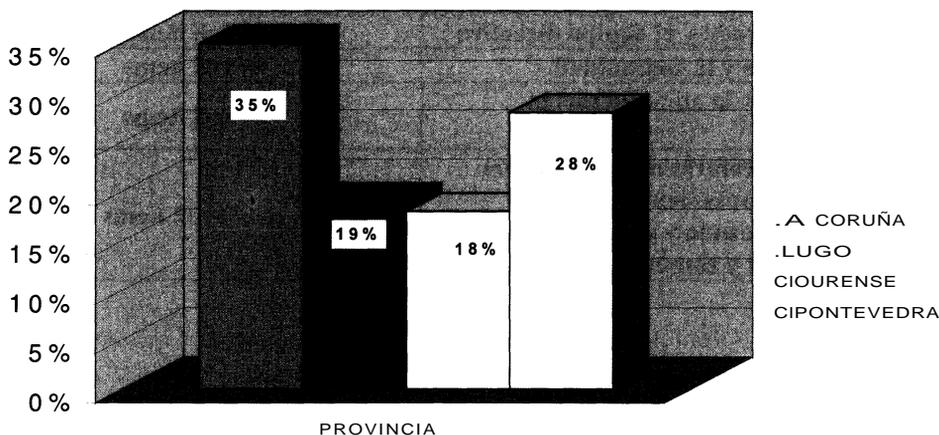
4.4. Población y muestra

Utilizamos como muestra seleccionada la población total de orientadores (jefes de Departamento de Orientación) de educación secundaria de Galicia que, en el curso 1999/2000, ascendía a 284 orientadores (48 menos que en el curso 2004/05). A todos ellos se les envió por correo, desde la Facultad de Humanidades de la Universidad de Vigo, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Área de MIDE, el cuestionario, una carta de presentación y un sobre con franquicia y con la dirección donde, una vez cumplimentado, había de enviarse.

Obtuvimos respuesta por parte de 118 orientadores que representan el 41,55% de la población total, siendo la distribución por provincias la siguiente: 42 de A Coruña

(35%), 22 de Lugo (19%), 21 de Ourense (18%) y 33 de Pontevedra (28%), tal como podemos ver reflejado en el gráfico 1.

Gráfico 1



Distribución por provincias de los orientadores que respondieron al cuestionario

4.5. El cuestionario aplicado

Se adoptó una estrategia de investigación descriptiva, tipo encuesta, al ser considerada la más adecuada a los propósitos de nuestra investigación. El instrumento de evaluación utilizado fue un cuestionario de opinión, que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Padilla García et al., 1998).

El total de ítems de que consta el cuestionario de opinión, denominado "Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares en los centros de Educación Secundaria", es de 243, distribuidos en cinco bloques. El Bloque V hace referencia a las actitudes desde dos perspectivas: grado de importancia que tiene y grado de importancia que debería tener, en relación con diversos sectores de intervención orientadora, tal como queda reflejado en la tabla 2.

Para cada una de las actitudes del cuestionario el orientador u orientadora debía rodear con un círculo el número correspondiente a aquella respuesta que mejor se ajustara a su apreciación siguiendo una escala tipo Likert (1932), con cinco categorías: 1=Nada, 2=Poco, 3=Regular, 4=Bastante, 5=Mucho, tanto para el grado de importancia que tiene como para el que debería tener.

Tabla 2
Distribución de los ítems del cuestionario

	ACTITUDES
a) Con el alumnado	4+4=8 ítems
b) Con el profesorado y el equipo directivo	4+4=8 ítems
c) Con las familias y la comunidad	4+4=8 ítems
d) Con la gestión y la administración orientadora	4+4=8 ítems
e) Con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente: alumnado/profesorado y equipo directivo/familias y comunidad	16+16=32 ítems

4.6. Resultados obtenidos

Como podemos observar en la tabla 3, aquellas actitudes que, a partir del análisis de porcentajes, *tienen* una mayor importancia para los orientadores escolares de educación secundaria se agrupan en la categoría correspondiente a "intersectorial", seguida de la relativa a "familias y comunidad". Menor importancia tienen las actitudes agrupadas en la categoría "alumnado" y "gestión y administración orientadora", así como especialmente en la de "profesorado y equipo directivo", que ocupa el último lugar.

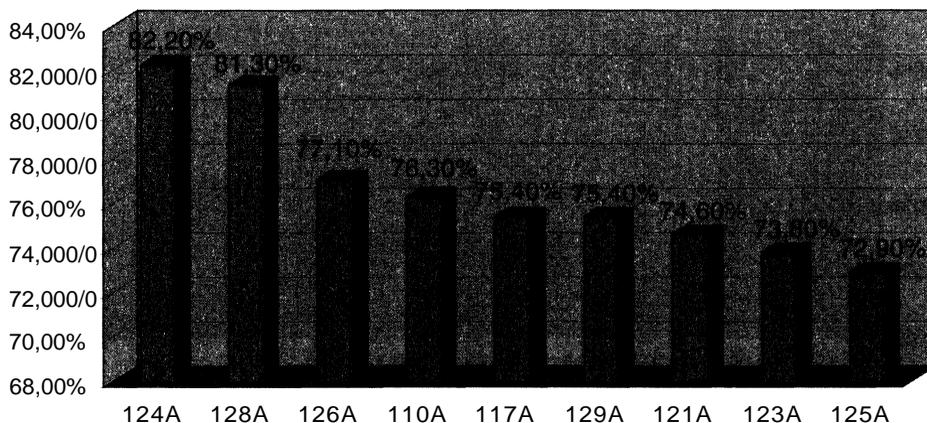
Tabla 3
Actitudes: Media aritmética del porcentaje de respuesta de los orientadores (bastante+mucha)

ACTITUDES	
MEDIA ARITMÉTICA PORCENTAJE RESPUESTA ORIENTADORES	
IMPORTANCIA QUE TIENEN	IMPORTANCIA QUE DEBERÍAN TENER
INTERSECTORIAL (67,84%)	ALUMNADO (96,62%)
FAMILIAS y COMUNIDAD (58,90%)	INTERSECTORIAL (96,30%)
ALUMNADO (56,97%)	FAMILIAS y COMUNIDAD (92,60%)
GESTION y ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (56,97%)	GESTION y ADMINISTRACION ORIENTADORA (92,15%)
PROFESORADO y EQUIPO DIRECTIVO (50,02%)	PROFESORADO Y EQUIPO DIRECTIVO (90,02%)

En relación con el grado de importancia que *deberían tener*, destacan aquellas actitudes pertenecientes a la categoría "alumnado", seguida de la "intersectorial" y "familias y comunidad". A continuación estarían las actitudes agrupadas en la categoría "gestión y administración orientadora" y "profesorado y equipo directivo", que ocuparía el último lugar.

En el gráfico 2, que mostramos a continuación, exponemos aquellas actitudes que tienen una mayor importancia.

Gráfico 2
Actitudes que tienen mayor importancia (bastante + mucho)



124A "responsabilidad"

128A "respeto a las normas de convivencia"

126A "respeto a la autonomía de las personas"

110A "cordialidad en las relaciones"

117A "ética profesional"

129A "autenticidad y sinceridad"

121A "sensibilidad ante la diversidad socio-cultural"

123A "comprensión de los sentimientos de uno mismo y de los demás"

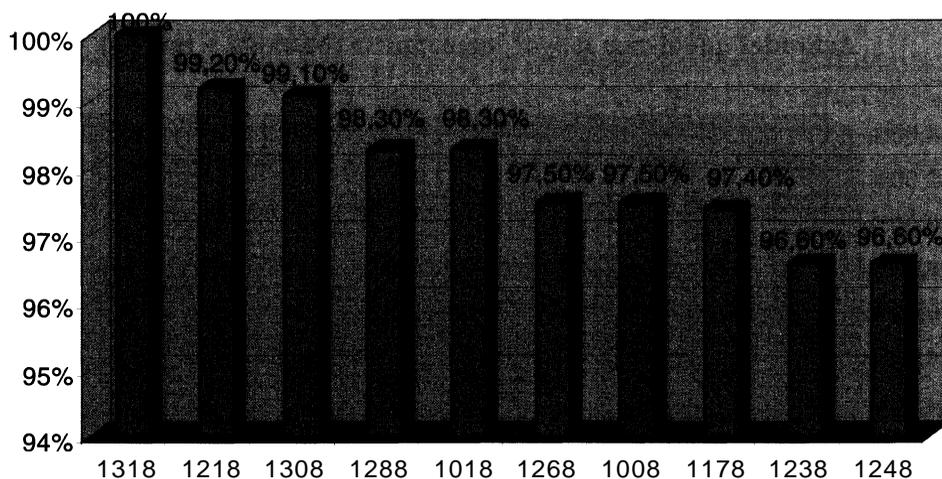
125A "búsqueda de la estabilidad y el equilibrio personal"

Como podemos observar, la práctica totalidad (124A, 128A, 126A, 117A, 129A, 121A, 123A Y 125A) pertenecen a la categoría, previamente definida en el cuestionario, de *actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente considerados (Intersectorial): alumnado/profesorado y equipo directivo/familias y comunidad*. Es decir, podríamos considerarlas como actitudes genéricas, de tipo transversal, que los orientadores ponen en acción con distintos sectores de inter-

vención orientadora conjuntamente. Como actitud específica podemos destacar la 110A perteneciente a la categoría de *familias y comunidad*.

A las actitudes que *deberían tener* una mayor importancia le dedicamos el gráfico 3.

Gráfico 3
Actitudes que deberían tener mayor importancia
(bastante + mucho)



- 131B-Aceptación de las propias limitaciones y errores
- 121B-Sensibilidad ante la diversidad sociocultural
- 130B-Reflexión y crítica
- 128B-Respeto a las normas de convivencia
- 101B-Aceptación ante los diferentes ritmos del aprendizaje
- 126B-Respeto a la autonomía de las personas
- 100B-Disposición decidida a desarrollar el autoconcepto, autoestima y autoconfianza
- 117B-Ética profesional
- 123B-Comprensión de los sentimientos de uno mismo y de los demás
- 124B-Responsabilidad

Puede comprobarse como una amplia mayoría de estas actitudes (131B, 121B, 130B, 128B, 126B, 117B, 123B, 124B) pertenecen (al igual que en el caso de las actitudes que tienen una mayor importancia) a la categoría, previamente definida en el cuestionario, de *actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente considerados (Intersectorial): alumnado/profesorado y equipo directivo/familias y comunidad*. Dichas actitudes, de tipo genérico o transversal, son comunes a

distintos sectores de intervención orientadora conjuntamente. Por otro lado, entre las actitudes con un carácter específico destacamos la 101B Y 100B pertenecientes a la categoría *alumnado*.

El análisis estadístico de la diferencia de medias (Prueba T/Anova) nos permitió constatar:

- Los orientadores que ejercen en Institutos de Educación Secundaria dan una mayor importancia a las *actitudes que tienen en relación con el profesorado y equipo directivo*, en comparación con los orientadores que ejercen en Centros Públicos Integrados, cuya valoración es menor.
- Los orientadores que ejercen en la provincia de Pontevedra dan una mayor importancia a las *actitudes que deberían tener en relación con el alumnado*, en comparación con los de la provincia de A Coruña, que hacen una valoración menor.
 - Las orientadoras valoran como más importantes que los orientadores aquellas *actitudes que tienen en relación con el alumnado*, así como aquellas *actitudes que tienen y deberían tener en relación a las familias y la comunidad*.
 - Aquellos orientadores sin experiencia docente consideran como más importantes, con respecto a los orientadores con experiencia docente, las *actitudes que deberían tener en relación con las familias y la comunidad*.
 - Los orientadores sin experiencia tutorial valoran como más importantes que los orientadores con experiencia tutorial las *actitudes que deberían tener en relación con el profesorado y equipo directivo, familias y comunidad*, así como *en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)*.
 - Los orientadores interinos consideran como más importantes que los orientadores definitivos las *actitudes que deberían tener en relación con el profesorado y equipo directivo, familias y comunidad, gestión y administración orientadora, así como en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)*.
 - Los orientadores interinos consideran como más importantes que los orientadores en prácticas las *actitudes que deberían tener en relación con la gestión y administración orientadora*.
 - Los orientadores con 'escasa' o 'nula' participación en la organización y funcionamiento del centro valoran como menos importantes que aquellos orientadores que consideran participan 'mucho' las *actitudes que tienen en relación con el profesorado y el equipo directivo*.
 - Los orientadores con 'escasa' o 'nula' participación en la organización y funcionamiento del centro valoran como menos importantes que aquellos orientadores que consideran participan 'bastante' las *actitudes que tienen en rela-*

cián con el profesorado y equipo directivo y en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial).

- Los orientadores con 'escasa' o 'nula' participación en la organización y funcionamiento del centro valoran como menos importantes que aquellos orientadores que consideran participan de forma 'regular' *las actitudes que tienen en relación con el profesorado y equipo directivo.*
- Los orientadores que opinan que la colaboración prestada por el jefe de estudios en el desarrollo de su función orientadora es 'muy satisfactoria' atribuyen una mayor importancia a las *actitudes que deberían tener en relación con la gestión y la administración orientadora*, en comparación con aquellos orientadores que opinan que la colaboración prestada por el jefe de estudios en el desarrollo de la función orientadora es 'poco satisfactoria' o 'insatisfactoria', cuya valoración es menor.
- Los orientadores que opinan que la colaboración prestada por el jefe de estudios en el desarrollo de su función orientadora es 'bastante satisfactoria' atribuyen una mayor importancia a las *actitudes que deberían tener relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)*, en comparación con aquellos orientadores que opinan que la colaboración prestada por el jefe de estudios en el desarrollo de su función orientadora es 'poco satisfactoria' o "insatisfactoria", cuya valoración es menor.
- Los orientadores que consideran que el Departamento de Orientación del centro donde ejercen cuenta con medios y recursos adecuados para desarrollar sus funciones valoran como más importantes que aquellos que no consideran las *actitudes que deberían tener en relación con el alumnado.*
- Los orientadores que consideran se tienen en cuenta las diversas medidas de atención a la diversidad valoran como más importantes que aquellos orientadores que no tienen en cuenta dichas medidas las *actitudes que tienen en relación con el alumnado, con el profesorado y equipo directivo, familias y comunidad, gestión y administración orientadora y en relación intersectorial*, así como las que *deberían tener en relación con las familias y comunidad, gestión y administración orientadora y en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)*,

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la investigación empírica confirman que los orientadores escolares de Educación Secundaria de Galicia conceden al ámbito actitudinal (saber ser/ saber estar) de sus competencias profesionales el primer nivel de importancia, seguido del ámbito metodológico (habilidades/destrezas), y del ámbito conceptual (conoci-

mientos), que ocuparía el último lugar, tanto en relación con el grado de importancia que tienen como con el que deberían tener.

Así pues, se pone de manifiesto, que para ser un orientador con futuro, el comportamiento técnico y metodológico no es suficiente y ha de completarse con un comportamiento personal/social y participativo, que juega un importante papel.

En relación con el grado de importancia que tienen, las categorías de *"actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)"* y *"actitudes en relación con las familias y comunidad"* serían de las más valoradas por parte de los orientadores escolares de educación secundaria. Le seguirían las *"actitudes en relación con el alumnado"* y *"actitudes en relación con la gestión y administración orientadora"*. La categoría menos valorada sería la de *"actitudes en relación con el profesorado y equipo directivo"*. Por otro lado, con respecto al grado de importancia que deberían tener, las categorías de *"actitudes en relación con el alumnado"* y *"actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente (intersectorial)"* serían de las más valoradas. Le seguirían las *"actitudes en relación con las familias y comunidad"* y *"actitudes en relación con la gestión y administración orientadora"*. La menos valorada sería la categoría de *"actitudes en relación con el profesorado y equipo directivo"*. Asimismo se constató la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varios grupos de orientadores de algunas variables de clasificación (tipo de centro, provincia, sexo, experiencia docente, experiencia tutorial, situación administrativa, participación en la organización y funcionamiento del centro, colaboración prestada por el jefe de estudios, consideración de medios y recursos, consideración de las diversas medidas de atención a la diversidad) en relación con determinadas categorías de actitudes.

De estos resultados se deriva la conveniencia de realizar determinados cambios en los procesos de selección de los orientadores actualmente vigentes (valorándose no sólo los conocimientos y el dominio de técnicas psicopedagógicas, sino también todos aquellos aspectos de orden actitudinal que van a estar presentes en el desarrollo de su función orientadora) y deben favorecer una mejora efectiva en los planes de formación inicial y continua del profesorado, que han de ser variados y ajustados a las necesidades reales. Deben igualmente, ante la ingente cantidad de funciones asignadas, ayudar a clarificar el perfil profesional de los orientadores escolares de Departamentos de Orientación de educación secundaria, por lo que la Administración educativa deberá tener en cuenta en su diseño la percepción de los orientadores al respecto, consolidando un marco organizativo que favorezca la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, S.(2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Cinterfor/OIT.
- Bamett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barreira, A.(2003).*Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral. (Edición en CD-Rom).
- Barreira, A. y Ocampo, C. (2004). A orientación en educación secundaria: competencias conceptuais e metodolóxicas dos xefes de departamento. *Revista Galega do Ensino*, 44, 157-176.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de la Formación Profesional*, 1,8-14.
- Decreto 120/1998, de 23 de Abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 27).
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT-OPS.
- Le Boterf, G. (2001).*Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Likert, E. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, 140, (22),44-53. (Traducido al castellán en Wainermann, C.H. (ed.) (1976): *Escalas de medición en ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 199-260).
- Navío, A.(2001).*Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral).
- Navío, A.(2002). Las competencias profesionales del formador. Grupo Cifo. Departamento de Pedagogía Aplicada.Universidad Autónoma de Barcelona,1-32. (<http://dewey.uab.es/anavio/didactiques%20especials/formador.pdO>).
- Ocampo, C. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Orden de 24 de Julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998 (DOG del 31).
- Padilla García, J.L. et al. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas Tejada, J. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (eds.). *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis, 115-140.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Prieto, J.M. (1997). Prólogo. En C.Levy-Leboyer. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones gestión 2000, 7-24.
- Rodicio, M.L. et. al. (2001). La orientación en Galicia, *RIE*, Vol.19, 2,545-560.
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *RIE*, Vol.15, 1,83-102.
- Sobrado, L. y Santos, M. (2004) (dirs.). *Orientación escolar e acción tutorial en Galicia. Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia (Cursos 2000-2001; 2001-2002)*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Zabalza, M.Á. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.Á. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el practicum* (actas del IV Symposium de prácticas, Poio, 13-15 de Junio de 1996). Pontevedra: Diputación provincial.