

Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva

School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm

M^a Dolores Fernández Tilve* y M^a Laura Malvar Méndez**

*Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela (España)

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo (España)

Resumen

En el panorama de la formación y el desarrollo profesional del profesorado se ha ido afianzando la idea de que la mejora de la calidad de los centros educativos pasa necesariamente por el tamiz de la cultura de la colaboración, de tal manera que el orientador se ve obligado a trabajar de forma conjunta bajo el paradigma de la educación inclusiva para afrontar los retos de hoy y mañana. En este contexto, hemos decidido emprender un trabajo de investigación que ayude a conocer las características específicas que plantea la vida interna de los centros y las relaciones entre los orientadores escolares con los restantes miembros de la comunidad educativa y social. En consecuencia, en este trabajo ofrecemos una herramienta de evaluación única, válida y fiable, con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores escolares, arrojando así luz al modelo de competencias requerido para unas prácticas de orientación más inclusivas. Esta herramienta de evaluación, además de integrar diversas aportaciones teóricas y de disponer de unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilita su uso regular por parte de profesionales e investigadores del ámbito educativo, así como una rápida transferencia de los resultados a nivel de gestión.

Palabras clave: competencia; educación inclusiva; orientación; emocional.

Correspondencia: Dra. M^a Dolores Fernández Tilve, mdolores.fernandez.tilve@usc.es, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela (USC), Campus Vida, S/N, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña, España.

Abstract

In the current panorama of teacher training and professional development, the idea that the improvement of the quality of education in schools necessarily involves the screening of the culture of collaboration has been reinforced. As a result, the counselor is forced to work cooperatively under the paradigm of inclusive education to face the challenges of today and tomorrow. In this context, we have decided to undertake research which may help to know the specific characteristics of schools' internal functioning, and the relationships between the school counselors and other members of both the educational and the social community. Consequently, in this work we offer a unique, valid and reliable assessment tool, with which we are able to evaluate emotional competences in school counselors, thus shedding light on the model of competencies required for more inclusive orientation practices. In addition to integrating various theoretical contributions and having adequate psychometric properties, this evaluation tool allows its regular use by professionals and researchers in the field of education, as well as a rapid transfer of results at a management level.

Keywords: competence; inclusive education; guidance; emotional.

Introducción

Dibujar un mapa de competencias profesionales en los entornos laborales no es tarea fácil, ya que se trata de un campo de estudio complejo, multidisciplinar y poliédrico. Por otra parte, afrontar las demandas laborales en óptimas condiciones constituye uno de los grandes retos de la sociedad actual. Y, como no podría ser de otra manera, también los orientadores escolares han de superar cada día exigencias profesionales extraordinarias.

En cualquier caso, un buen profesional, como dice Le Bofert (2001), tiene que saber gestionar y manejar una situación profesional compleja, reaccionando con pertinencia, combinando y movilizándolo recursos en un contexto, comprometiéndose con las tareas, etc. En el caso particular de los orientadores las tareas tienen gran importancia como concluye el estudio de Rodríguez Álvarez, Ocampo Gómez y Sarmiento Campos (2018), en especial aquellas dirigidas a la construcción de un clima inclusivo que evite situaciones de exclusión como exponen Arnaiz Sánchez, Escarbajal Frutos y Caballero García (2017) y que acepte la diversidad como valor (Tonucci, 2017). No olvidemos que el interés por la educación inclusiva en los últimos tiempos ha ido creciendo progresivamente, dada la necesidad de buscar estrategias efectivas para atender la problemática de la diversidad desde la participación activa y consenso de toda la comunidad educativa y así potenciar oportunidades de aprendizaje más equitativos (Barrio de la Fuente, 2009; Echeita Sarrionandia, 2017; González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz Baz, 2017; Mellado Hernández, Chaucono Catrino, Hueche Oñate y Aravena Kennigs, 2017). Aunque, a veces, tenemos la impresión como otros (Escudero y Martínez, 2011) de que las políticas y las prácticas parecen ir por derroteros diferentes.

Las competencias emocionales, a nuestro juicio, tienen un enorme potencial para promover el bienestar y afrontar situaciones diversas (Alonso Ferres, Berrocal de Luna y Jiménez Sánchez, 2018; Cejudo y López-Delgado, 2017; Cepa Serrano, Heras Sevilla y Fernández-Hawrylak, 2017; Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017; Hernández Barraza, 2017; López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018; Márquez-Cervantes y

Gaeta González, 2017; Pegalajar Palomino y López Hernández, 2015; Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Berrocal, 2017), por lo que han de desarrollarse de manera sistemática en el contexto escolar.

La profesión orientadora, en términos generales, puede constituir una fuente de tensión y desgarramiento emocional, teniendo en cuenta los cambios derivados del tejido social, cultural, tecnológico, económico y laboral, la relación que se establece con las familias, la variación de perfil del alumnado, las múltiples tareas asignadas, etc. Ciertamente, como apuntan algunos (Martínez Juárez, González Morga y Pérez Cusó, 2018), en la intervención orientadora estamos asistiendo a unos niveles de complejidad sin precedentes. Somos conscientes de que la escuela requiere cada vez más de profesionales de la orientación con una amplia variedad de competencias, entre las que destacan preferentemente aquellas que no se circunscriben exclusivamente al contenido técnico de sus trabajos, sino que se refieren, sobre todo, a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la adaptación constante al cambio, a la calidad de las relaciones, etc. (Pena Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2016; Repetto, 2009). Por lo tanto, tenemos que ser capaces de integrar no sólo conocimientos apropiados (saber) y habilidades y destrezas (saber hacer) sino también gestionar situaciones complejas, inciertas y auténticas (saber ser y estar), como manifiestan Echevarría, 2007; García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez, 2006; Vélaz-de-Medrano, 2008). Como muestran diversos estudios (Barreira, Sobrado y Ocampo, 2005; Vélaz-de-Medrano, Manzanares Moya, López-Martín y Manzano-Soto, 2013), los orientadores escolares, para un adecuado desarrollo de sus funciones, no sólo deben dominar o poseer saberes y habilidades propias de su profesión sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/profesional y participativo que les permita hacer frente a los cambios acelerados y constantes del sistema educativo, así como posibles eventualidades que puedan surgir en el desempeño del trabajo.

A nuestro modo de ver, y siguiendo el planteamiento de Barrutia (2009), un profesional emocionalmente inteligente es capaz de percibir, comprender, regular y aplicar adecuadamente sus emociones y la de los demás, minimizando el efecto negativo de unas y potenciando los resultados positivos de otras. Somos conscientes, al igual que otros (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Goleman, 1998; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackkett, 2008; Pérez Escoda y Bisquerra, 2009), que el empoderamiento emocional supone un gran salto para el éxito en la profesión orientadora, permitiendo vivir el quehacer profesional de un modo más satisfactorio. Con lo cual, consideramos de suma importancia para el desempeño del rol de orientación una formación en el ámbito emocional que bien podría adquirirse en la propia labor del trabajo en equipo (Aguaded Gómez, 2009).

Las competencias conceptuales y procedimentales de los orientadores han sido objeto de evaluación de numerosos estudios. Sin embargo, la evaluación de las competencias de naturaleza emocional ha quedado más bien en segundo plano. Para nosotros, al igual que Le Bofert (2001), evaluar este tipo de competencias supone, en gran medida, conocer nuestra capacidad para tomar iniciativa, reaccionar ante algo imprevisto, emprender, innovar, liderar, dinamizar, ayudar, consensuar, investigar, etc.

En consecuencia, este trabajo, enmarcado en una investigación más amplia, tiene el propósito de ofrecer una herramienta de evaluación única, válida y fiable con la que

evaluar de manera exclusiva las competencias emocionales de los orientadores escolares, arrojando así luz al modelo de competencias requerido para unas prácticas de orientación más efectivas e inclusivas.

Método

Objetivos

El eje nuclear de nuestro estudio se sustenta en el perfil competencial emocional de la práctica orientadora, entendido como una condición clave para la mejora de la calidad de los centros y, por ende, de los procesos de inclusión educativa. Asumimos, por lo tanto, que las competencias socio-emocionales de los orientadores constituyen un elemento sobre el que pivota, en buena medida, la eficacia de su labor educativa, que encuentra correlatos en diversos factores del ámbito tanto escolar como personal y que, consecuentemente, justifica un abordaje empírico. Específicamente, en este trabajo que forma parte de una investigación más amplia, con un diseño metodológico dual que combina técnicas de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) como cualitativo (grupo de discusión), presentamos un estudio psicométrico con la finalidad de disponer de una herramienta única, válida y fiable con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores escolares.

Población y Muestra

La población de referencia está compuesta por el conjunto de orientadores de educación secundaria que desarrollan su labor profesional en los centros educativos públicos de secundaria de la comunidad gallega. La población de orientadores, es amplia (N aproximado = 323), de los cuales 253 corresponden a IES y 70 a CPI. Dado que la intención inicial era poder acceder a toda la población disponible, no se utilizó ninguna estrategia de muestreo, sino que se estableció contacto con todos los centros y profesionales, solicitando su participación en el estudio. A pesar de que, en un primer momento, aceptaron participar en el estudio más de 200 profesionales, únicamente completaron y remitieron el cuestionario solicitado 184. Ello supone una tasa de respuesta efectiva del 57%, cifra más que razonable para este tipo de estudios.

Por lo que se refiere a la edad, la mayor parte de los participantes, un 53.80%, está en un intervalo de edad que oscila entre los 36 y 50 años. Puede decirse, que se trata de una población relativamente joven, en la medida en que el 69.56 % tiene menos de 50 años y tan sólo el 30.44% supera los 50 años.

De los 184 orientadores que respondieron al cuestionario, el 27.72%, son hombres y el 72.28% restante mujeres. Estos datos, nos revelan que la profesión orientadora está caracterizada por la feminización, ya que se perfila un peso importante del género femenino frente al masculino. Característica que no nos llama especialmente la atención, ya que parece que obedece al alto índice de feminización que parece definir a la actividad docente.

Cabe indicar, también, siguiendo con la caracterización de la muestra, que el 30.98% de los individuos encuestados estudiaron Pedagogía; el 35.87% Psicología; el 19.02%

Psicopedagogía y el 14.13% restante cuenta con estudios combinados de las diversas titulaciones aludidas anteriormente.

Hemos de señalar que la mayor parte del colectivo orientador encuestado, cuenta con una dilatada experiencia en el campo de la orientación, ya que la inmensa mayoría tiene más de 12 años de experiencia profesional. Concretamente, el 25.54% cuenta con menos de 7 años de experiencia en orientación; el 27.72% entre 7 y 12 años de experiencia y el 46.74% restante con más de 12 años.

Si tenemos en cuenta la etapa educativa en la que trabajan, la muestra se divide entre un 33.15% que lo hace en la ESO, un 27.72% que desarrolla su labor con estudiantes de ESO y Bachillerato y un 39.13% que trabaja con alumnado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. La tendencia general, por tanto, es que el perfil de orientador se asemeja a un profesional que conoce en profundidad todas las modalidades de la educación obligatoria y postobligatoria.

También, cabe apuntar, que el 49.46% accede a su puesto de trabajo mediante oposición libre; el 38.04% mediante un concurso oposición y el 12.50% restante mediante un contrato laboral. Destacamos, por tanto, que casi el 90% de los profesionales que ejercen la orientación en Galicia han superado un proceso de selección para el acceso a la profesión, lo cual les acredita como unos profesionales de gran valor.

Instrumento

Teniendo en cuenta la complejidad de la temática de estudio y, al mismo tiempo, la falta de una herramienta de evaluación única, contrastada empírica y universalmente aceptada por la comunidad científica, se optó por elaborar un instrumento *ad hoc*. Elaboramos, concretamente, una escala de valoración tipo Likert, configurada por 92 ítems que permiten conocer el nivel competencial emocional del orientador, la posibilidad de aplicación en el contexto de trabajo y la relevancia para la práctica orientadora.

La taxonomía de competencias ha sido elaborada a partir de la revisión de la literatura especializada para identificar así aquellas competencias emocionales que se consideran relevantes en el perfil del orientador (Bisquerra, 2000; Boza, Toscazo y Salas, 2007; Goleman, 1995; González Ferreras y Wagenaar, 2003; Repetto, Ferrer-Sala, Manzano y Hiebert, 2008; OCDE, 2005; Poblete, 2008; Spencer y Spencer, 1993; Teixidó, 2007, entre otros). La idea de conseguir una información general, rápida y referida a gran número de sujetos, nos llevó a inclinarnos por la utilización de la escala de valoración tipo Likert, con gran tradición y uso en la comunidad científica.

En cuanto al formato de respuesta, todos los ítems están gradados de menos a más y constan de cuatro opciones:

1. Nada/insignificante.
2. Poco/inadecuada.
3. Bastante/significativa.
4. Mucho/sobresaliente.

Para disponer de una valoración más completa se han incluido dos preguntas abiertas. Naturalmente, procedimos a determinar su validez externa e interna. En

este caso, hemos optado por la valoración de jueces y la prueba piloto, dotando la escala de una mayor claridad y comprensibilidad. Hemos de apuntar que ambos procedimientos fueron decisivos para la construcción definitiva de la escala.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En un primer momento se revisaron minuciosamente todos los cuestionarios recibidos online. A continuación, los datos obtenidos fueron codificados numéricamente mediante una tabla de codificación donde se registraron los valores dados a cada respuesta en las diferentes variables. Una vez codificados y grabados los datos se procedió a su depuración. Esto es, se comprobó que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido para cada una de las preguntas o ítems del cuestionario. Para la detección de incoherencias se recurrió tanto a tablas de frecuencia como de contingencia, subsanando las anomalías detectadas.

Posteriormente, para la estimación de la calidad de la matriz de datos definitiva, se seleccionó una muestra representativa de cuestionarios ($n = 37$), el 20% del número total de cuestionarios contestados para su comprobación puntual. Dado que el porcentaje de error encontrado fue inferior al 0.05%, siguiendo los criterios establecidos por la Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación mediante Encuesta (SIPIE), se asumió como alta la calidad de los datos y se procedió a su análisis definitivo. Esta fase de depuración y análisis previo fue realizada mediante el paquete estadístico SPSS (versión 20).

Para el análisis de datos se recurrió a diferentes técnicas de análisis estadístico:

- Tabulación “uni” y “bivariada”, incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables cuantitativas;
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales, para la identificación de factores competenciales o macrocompetencias;
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para analizar la validez de constructo de la escala utilizada y la constatación de las macrocompetencias identificadas en la fase exploratoria;
- Análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias, a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach;

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En primer lugar, se realizaron estudios a nivel psicométrico, aportando los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) para cada uno de los 92 ítems que configuran la escala inicial y teniendo en cuenta los tres ámbitos del estudio,

es decir, la formación, la aplicabilidad y la relevancia, junto con los diferentes análisis factoriales realizados para estudiar la estructura de la escala y su consistencia interna.

Análisis Factorial Exploratorio

Para analizar la estructura interna de la escala e identificar los factores subyacentes se ejecutó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando el Método de Componentes Principales. Como datos de entrada se utilizaron las puntuaciones directas referidas a la formación en 88 de los 92 ítems iniciales, prescindiendo de 4 de ellos (autoridad, indolencia, sentido del humor y persuasión), dada la escasa relevancia y aplicabilidad que los propios profesionales le atribuyeron.

El índice KMO fue de 0.935 y el Test de Esfericidad de Bartlett (13795.49) estadísticamente significativo ($p < 0.001$), mostrando que la matriz de entrada podía considerarse apta para su factorización. El análisis proporcionó como resultado un total de 14 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 70.04% de la Varianza de los datos. A continuación, se aplicó una rotación Varimax, para favorecer la independencia de los factores y lograr así una mejor caracterización de los mismos. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se recoge en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados del AFE inicial con 88 ítems.

FACTOR	AUTOVALOR	% VARIANZA EXPLICADA	% VAR. EXP. ACUMULADA
1	39.66	8.01	8.01
2	2.90	7.54	15.55
3	2.33	6.42	21.97
4	2.14	6.05	28.03
5	1.82	6.04	34.08
6	1.72	5.87	39.95
7	1.57	4.94	44.89
8	1.50	4.93	49.83
9	1.40	4.67	54.50
10	1.34	4.41	58.92
11	1.23	3.34	62.27
12	1.14	2.89	65.17
13	1.09	2.89	68.06
14	1.03	1.97	70.03

Fruto de este primer Análisis Factorial, se optó por realizar un segundo cribado de ítems, prescindiendo en esta ocasión de 28. Con la nueva versión de la escala, compuesta

por tan sólo 60 ítems, se procedió a ejecutar un segundo AFE, utilizando de nuevo el método de Componentes Principales y una rotación Varimax.

El índice KMO en este caso fue de 0.942 y el Test de Esfericidad de Bartlett de 8641.37 ($p < 0.001$). El análisis proporcionó en esta ocasión un total de 10 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 68.62% de la Varianza de los datos, apenas un 1% menos que la alcanzada con 88 ítems. El porcentaje de varianza explicada por cada uno se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados del AFE con 60 ítems

FACTOR	AUTOVALOR	% VARIANZA EXPLICADA	% VAR. EXP. ACUMULADA
1	5.13	8.56	8.56
2	5.01	8.35	16.91
3	4.90	8.17	25.08
4	4.50	7.51	32.60
5	4.26	7.10	39.70
6	3.99	6.65	46.36
7	3.67	6.12	52.48
8	3.56	5.94	58.42
9	3.14	5.23	63.66
10	2.97	4.95	68.62

En la tabla 3, se recogen los ítems que componen cada uno de los 10 factores de la escala final.

Tabla 3

Factores e ítems de la escala final.

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
1	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad crítica general (F1.1) ▪ Capacidad de autocrítica (F1.2) ▪ Capacidad analítica (F1.3) ▪ Reflexión (F1.4) ▪ Introspección (F1.5) ▪ Autoconocimiento (F1.6) 	AUTOCONOCIMIENTO

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
2	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativa (F2.1) ▪ Liderazgo (F2.2) ▪ Autonomía (F2.3) ▪ Motivación (F2.4) ▪ Innovación (F2.5) ▪ Valor (F2.6) ▪ Creatividad (F2.7) ▪ Espíritu emprendedor (F2.8) 	ACTITUD EMPRENDEDORA
3	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamización (F3.1) ▪ Accesibilidad (F3.2) ▪ Entusiasmo (F3.3) ▪ Autoconfianza (F3.4) ▪ Ilusión (F3.5) ▪ Disponibilidad (F3.6) ▪ Optimismo (F3.7) ▪ Cordialidad (F3.8) 	DINAMISMO Y COLABORACION
4	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de respuesta (F4.1) ▪ Perseverancia (F4.2) ▪ Aprendizaje permanente (F4.3) ▪ Actualización (F4.4) ▪ Análisis situacional (F4.5) ▪ Consulta (F4.6) ▪ Investigación (F4.7) 	ACTITUD PRAGMÁTICA Y RESOLUTIVA
5	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Excelencia (F5.1) ▪ Confiabilidad (F5.2) ▪ Veracidad (F5.3) ▪ Integridad (F5.4) ▪ Compromiso (F5.5) ▪ Sensatez (F5.6) 	INTEGRIDAD Y VALORES HUMANOS
6	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamiento ético (F6.1) ▪ Discreción (F6.2) ▪ Confidencialidad (F6.3) ▪ Responsabilidad profesional (F6.4) 	ÉTICA

FACTOR	Nº de ítems	Ítems	Denominación
7	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciación diversidad (F7.1) ▪ Tolerancia (F7.2) ▪ Capacidad escucha (F7.3) ▪ Respeto (F7.4) ▪ Consenso (F7.5) ▪ Atender diversidad (F7.6) ▪ Ayuda (F7.7) ▪ Diálogo (F7.8) 	TOLERANCIA
8	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocontrol (F8.1) ▪ Tolerancia frustración (F8.2) ▪ Autodisciplina (F8.3) ▪ Resiliencia (F8.4) ▪ Gestión del estrés (F8.5) 	AUTORREGULACIÓN
9	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación (F9.1) ▪ Habilidades interpersonales (F9.2) ▪ Empatía (F9.3) ▪ Asertividad (F9.4) 	COMUNICATIVO Y RELACIONES PERSONALES
10	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialización (F10.1) ▪ Coordinación (F10.2) ▪ Compromiso social (F10.3) ▪ Planificación (F10.4) 	SOCIALIZACIÓN Y COMPROMISO

Análisis Factorial Confirmatorio

Una vez que se dispone de una escala con una estructura factorial conocida y consistente desde un punto de vista teórico, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), mediante el programa AMOS 20, con la intención de constatar la presencia de los 10 factores identificados en la fase exploratoria (véase tabla 3). Con ello, estaremos en disposición también de garantizar la validez de constructo del instrumento utilizado.

Dada la métrica de los datos y el incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante (Mardia= 29.67), que podrían condicionar la robustez de los resultados, para la estimación de parámetros se utilizó el procedimiento de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS), más robusto que el de máxima verosimilitud (ML) ante el incumplimiento de normalidad. Los parámetros estimados estandarizados se recogen en las tablas 4 y 5.

Como se puede observar, todos ellos resultaron estadísticamente **significativos** ($p < 0.01$) y salvo en dos casos concretos ($I_{F4 \text{ investigación}} = 0.56$ y $I_{F8 \text{ gestión estrés}} = 0.52$), las cargas factoriales fueron superiores a 0.60.

Siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Brown, 2006; Byrne, 2009; Kline, 2005), para la evaluación del ajuste del modelo se consideraron de manera simultánea varios índices: χ^2 , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index) y PNFI (Parsimony Normed Fit Index). Como

puede apreciarse en la tabla 6, el ajuste empírico del modelo de partida es elevado, con valores de GFI, AGFI y NFI superiores a 0.95 y un valor de PNFI por encima de 0.90 (Rial, Varela, Abalo y Lévy, 2006).

Tabla 4

Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados I: saturaciones factoriales)

Parámetro I		Parámetro I	
Capacidad crítica general ← F1	0.73	Confiabilidad ← F5	0.84
Capacidad autocrítica ← F1	0.78	Veracidad ← F5	0.74
Capacidad analítica ← F1	0.72	Integridad ← F5	0.76
Reflexión ← F1	0.71	Compromiso ← F5	0.75
Introspección ← F1	0.73	Sensatez ← F5	0.71
Autoconocimiento ← F1	0.80	Comportamiento ético ← F6	0.73
Iniciativa ← F2	0.75	Discreción ← F6	0.81
Liderazgo ← F2	0.68	Confidencialidad ← F6	0.77
Autonomía ← F2	0.71	Responsabilidad profesional ← F6	0.72
Motivación ← F2	0.77	Apreciación diversidad ← F7	0.68
Innovación ← F2	0.73	Tolerancia ← F7	0.69
Valor ← F2	0.74	Capacidad escucha ← F7	0.77
Creatividad ← F2	0.72	Respeto ← F7	0.76
Espíritu emprendedor ← F2	0.73	Consenso ← F7	0.76
Dinamización ← F3	0.71	Atender diversidad ← F7	0.62
Accesibilidad ← F3	0.78	Ayuda ← F7	0.76
Entusiasmo ← F3	0.73	Diálogo ← F7	0.80
Autoconfianza ← F3	0.69	Autocontrol ← F8	0.76
Ilusión ← F3	0.66	Tolerancia frustración ← F8	0.74
Disponibilidad ← F3	0.73	Autodisciplina ← F8	0.74
Optimismo ← F3	0.77	Resiliencia ← F8	0.79
Cordialidad ← F3	0.82	Gestión estrés ← F8	0.52
Capacidad respuesta ← F4	0.80	Comunicación ← F9	0.70
Perseverancia ← F4	0.81	Habilidades interpersonales ← F9	0.77
Aprendizaje permanente ← F4	0.67	Empatía ← F9	0.82
Actualización ← F4	0.72	Asertividad ← F9	0.68
Análisis situacional ← F4	0.70	Socialización ← F10	0.68
Consulta ← F4	0.71	Coordinación ← F10	0.78
Investigación ← F4	0.56	Compromiso social ← F10	0.76
Excelencia ← F5	0.68	Planificación ← F10	0.69

Tabla 5

Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados j: correlaciones entre factores)

Parámetro j		Parámetro j	
F1↔F2	0.78	F4↔F5	0.84
F1↔F3	0.80	F4↔F6	0.72
F1↔F4	0.79	F4↔F7	0.87
F1↔F5	0.86	F4↔F8	0.81
F1↔F6	0.76	F4↔F9	0.76
F1↔F7	0.84	F4↔F10	0.84
F1↔F8	0.75	F5↔F6	0.82
F1↔F9	0.75	F5↔F7	0.86
F1↔F10	0.77	F5↔F8	0.82
F2↔F3	0.87	F5↔F9	0.70
F2↔F4	0.84	F5↔F10	0.86
F2↔F5	0.82	F6↔F7	0.81
F2↔F6	0.77	F6↔F8	0.68
F2↔F7	0.77	F6↔F9	0.69
F2↔F8	0.86	F6↔F10	0.79
F2↔F9	0.74	F7↔F8	0.81
F2↔F10	0.86	F7↔F9	0.72
F3↔F4	0.81	F7↔F10	0.87
F3↔F5	0.89	F8↔F9	0.70
F3↔F6	0,77	F8↔F10	0,79
F3↔F7	0.88	F9↔F10	0.77
F3↔F8	0.86		
F3↔F9	0.71		
F3↔F10	0.85		

Tabla 6

Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medida

χ^2	g^l	p	GFI	AGFI	NFI	PNFI
254.81	1665	<0.01	0.98	0.98	0.98	0.93

Así mismo, conviene destacar los altos valores de correlación **entre factores (en torno a 0.70 y 0.80** en todos los casos), lo que da muestras de la validez convergente de la escala y, por tanto, de la proximidad teórica de los factores que la componen. Este dato, sirve también para reforzar la posibilidad de calcular una puntuación global que resuma el nivel de competencia de los orientadores.

Análisis de fiabilidad (consistencia interna)

Por último, para estudiar la consistencia interna de la escala se calculó el coeficiente α de Cronbach, obteniéndose un excelente resultado tanto a nivel global ($\alpha_{\text{Global}} = 0.98$), como para cada uno de los factores por separado, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos factores constan sólo de 4 ítems. Pardo y Ruíz (2001, p. 598) señalan precisamente que “los valores por encima de 0,8 se suelen considerar meritorios y los valores por encima de 0.9 excelentes”.

De manera complementaria, se calculó también el coeficiente de fiabilidad mediante el “Método de dos Mitades” (Spearman-Brown), obteniéndose un valor global de 0.97.

Tabla 7

Consistencia interna de la escala y de sus diferentes factores

FACTOR	Nº de ítems	Denominación	α de Cronbach
1	6	AUTOCONOCIMIENTO	.88
2	8	ACTITUD EMPRENDEDORA	.90
3	8	DINAMISMO Y COLABORACION	.91
4	7	ACTITUD PRAGMÁTICA Y RESOLUTIVA	.88
5	6	INTEGRIDAD Y VALORES HUMANOS	.83
6	4	ÉTICA	.84
7	8	TOLERANCIA	.90
8	5	AUTORREGULACIÓN	.84
9	4	COMUNICATIVO Y RELACIONES PERSONALES	.83
10	4	SOCIALIZACIÓN Y COMPROMISO	.83
TOTAL	60		.98

Por tanto, como puede verse el grado de consistencia interna entre los ítems de cada uno de los factores es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala completa.

Discusión y conclusiones

Los profesionales de la orientación, dada la encrucijada de su papel profesional y los retos que se derivan del nuevo paradigma de la educación inclusiva, han de poseer, más que nunca, unas competencias de carácter emocional que deberán ser atendidas de manera inexcusable desde la formación inicial, como plantean algunos investigadores (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013), y también desde el ámbito de la formación continua. Para ello, es importante contar con una herramienta de evaluación como la que presentamos, válida y fiable, que permita examinar de primera mano el nivel de formación competencial, así como su grado de aplicabilidad y relevancia para que el colectivo de orientadores pueda asumir su tarea con la responsabilidad y energía esperada y, en definitiva, pueda afrontar con garantías de calidad y éxito las diferentes situaciones (Anaya, Pérez-González y Suárez Rivero, 2011).

Entendemos que competencias tales como el respeto, la tolerancia, la confidencialidad, el compromiso, etc. pueden evitar la discriminación y garantizar los principios democráticos basados en la equidad e igualdad de oportunidades (Cobos Cedillo, 2010). No olvidemos que para crear escuelas eficaces e inclusivas, como acertadamente indican algunos (Palomares Ruiz, 2017; Tjernberg y Mattson, 2014), tenemos que ser capaces de promover una cultura escolar en la que todos los alumnos y alumnas se sientan valorados y no excluidos. Por lo tanto, los especialistas de la orientación, tienen que trabajar con la comunidad escolar para potenciar en los centros educativos procesos inclusivos reales que verdaderamente generen prácticas menos segregadoras y más humanizantes como sugieren Lopez Melero (2012) y Medina García (2017), a pesar de que en la actualidad se muestre cada vez más un interés por la inclusión como refleja el estudio realizado por López Pascual y Carmona Rodríguez (2018).

La competencia, como la gestión del estrés, resulta nuclear en la profesión orientadora, pues constatamos que ésta se caracteriza por requerimientos excesivos, por un alto nivel de exigencias, por la ambigüedad de las funciones a desempeñar, etc. (Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2008). Sin lugar a dudas, una carencia formativa severa a este nivel acaba minimizando la presencia de otras competencias relevantes como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc.

La comunicación con los otros (docentes, familia, estudiantado, etc.) se convierte en el motor que hace posible el desarrollo de la actividad orientadora, por lo que las relaciones interpersonales tienen un gran interés ya que al fin y al cabo generan problemas, dilemas, insatisfacciones, etc. Así, pues, competencias como la empatía, la asertividad, etc. facilitan en gran medida la tarea orientadora.

El componente ético también acaba condicionando la práctica orientadora, por lo que competencias como la discreción, la responsabilidad profesional, la integridad, etc. resultan prioritarias.

Competencias tales como la autocrítica, la reflexión, la introspección, el autoconocimiento, etc. ayudan a reconocer y regular nuestros propios sentimientos, a manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás, etc. Esto, nos lleva a

pensar que este tipo de competencias emocionales son fundamentales para comprender la configuración y el sentido de la orientación como profesión.

El optimismo, la ilusión, la perseverancia, el entusiasmo, la cordialidad, etc. ayudan a desarrollar óptimamente la labor orientadora, configurando un marco de actuación productivo.

En suma, tenemos que romper con la cultura de una formación continuada desligada del desempeño del trabajo (Álvarez Rojo y Romero Rodríguez, 2007). En este sentido, cabe subrayar que el orientador no sólo necesita activar conocimientos sino que ha de sobrellevar las relaciones con los otros (negativas, juicios de valor, desencuentros, vacíos, etc.). Aquí el factor "Autorregulación" resulta fundamental para poder gestionar las emociones de modo adecuado y así poder neutralizar las situaciones negativas.

La herramienta de evaluación que ofrecemos puede resultar sumamente reveladora para una práctica orientadora basada en la inclusión y, al tiempo, puede constituir un verdadero referente para futuros trabajos de investigación, dado que:

1. El estudio psicométrico realizado nos posibilita disponer de una herramienta única, válida y fiable con la que evaluar las competencias emocionales de los orientadores, integrando diversas aportaciones teóricas y disponiendo de unas propiedades psicométricas adecuadas, posibilitando así su uso regular por parte de profesionales e investigadores del ámbito educativo y una rápida transferencia de los resultados a nivel de gestión.

2. La realización de diferentes análisis factoriales, de carácter exploratorio y confirmatorio, hizo posible identificar 10 grandes factores competenciales, estrechamente relacionados entre sí. Esto es: factor 1 "Autoconocimiento"; factor 2 "Actitud emprendedora"; factor 3 "Dinamismo y colaboración"; factor 4 "Actitud pragmática y resolutoria"; factor 5 "Integridad y valores humanos"; factor 6 "Ética"; factor 7 "Tolerancia"; factor 8 "Autorregulación"; factor 9, "Comunicativo y relaciones personales" y factor 10 "Socialización y compromiso". Estos factores competenciales, pueden constituir una magnífica plataforma para la evaluación y seguimiento de la formación de los orientadores escolares.

3. La evaluación de las competencias emocionales puede evidenciar resultados significativos, en alguno de los factores inherentes al ejercicio de orientación y determinantes para desarrollarla con éxito, tanto desde el punto de vista de la aplicabilidad como relevancia.

4. Los resultados de la evaluación pueden ayudar a dibujar un perfil competencial de los orientadores más ajustado a la realidad socioeducativa y a una orientación más eficiente y de calidad, buscando en cualquier caso unas buenas prácticas de la orientación sustentadas en una inclusión efectiva.

5. La herramienta, en cuestión, de alguna manera, facilita el camino hacia un sistema de orientación que responda más bien a un modelo comprensivo, dejando atrás el modelo clínico. Es decir, un modelo que entienda la orientación no como una intervención puntual sino procesual y de desarrollo (Planas, 2009), haciendo especial hincapié en la necesidad de una colaboración estrecha con la comunidad educativa y los diferentes agentes sociales.

Referencias

- Aguaded Gómez, M. C. (2009). *Los equipos de orientación educativa: proceso de constitución y evolución. Análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro.* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Alonso Ferres, M., Berrocal de Luna, E. y Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.
- Álvarez Rojo, V. y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C. y Suárez Rivero, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 283-284.
- Arnáiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A. y Caballero García, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Barreira, A. J., Sobrado L. M. y Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-143.
- Barrio de la Fuente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barrutia, A. (2009). *Inteligencia emocional en la familia.* España: Toro Mítico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.
- Boza, A., Toscazo, M. O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming.* New York: Psychology Press.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23 (1), 29-36. DOI: 10.1016/j.pse.2016.11.001.
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>.
- Cobos Cedillo, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, J. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez y R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 425-436.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1.), 15-26.
- García-Fuentes, C. D., Rodríguez, O. y Rodríguez S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la comunidad autónoma gallega. *REOP*, 17(1), 99-16.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de formación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>.
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. Recuperado de <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencial emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160.
- López Pascual, G. y Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-99.
- Martínez Juárez, M., González Morga, N. y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>.
- Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Cinca.

- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C. y Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1),1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.
- OCDE (2005). *Definition and Selection of competencies. Executive Summary*. Recuperado de <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Palomares Ruiz, A. (2017). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_15_276.pdf
- Pardo, A. y Ruíz, M. A. (2001). *SPSS11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Pegalajar Palomino, M.C. y López Hernáez, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>.
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. y Rey Peña, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-59.
- Poblete, M. (2008). *Proyecto de innovación pedagógica en la U*. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/orientacióndepersonal/..%5Ccompetenciaorient.htm>.
- Planas, J.A. (2009). Una nueva formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 51-53.
- Repetto, E., Ferrer-Sala, P., Manzano, N. y Hiebert, B. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners. *International Journal Educational and vocational guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E. (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del alumno*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Álvarez, P., Ocampo Gómez, C. I. y Sarmiento Campos, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Rial, A., Varela, J., Abalo, J. y Lévy, J. (2006). El Análisis Factorial Confirmatorio. En J. P. Lévy y J. Varela (Coord.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales* (pp. 119-154). A Coruña: Netbiblo.

- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and sons.
- Teixidó, J. (2007). *Competencia para el ejercicio de la dirección escolar*. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Recuperado de http://joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12>.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 151-181.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 261-292. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-249.

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2019.

Fecha de revisión: 26 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2019.

