
El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19

The role of school counselors in times of COVID-19

学校辅导员在 COVID-19 时期的作用

Роль школьных консультантов во времена COVID-19

M^a Dolores Fernández-Tilve
Universidad de Santiago de Compostela
mdolores.fernandez.tilve@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5047-8913>

M^a Laura Malvar-Méndez
Universidad de Vigo
lmm@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0002-2530-951X>

Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31
Recibido: 2021/09/15
Aceptado: 2021/10/15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez M. L. (2021). El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19. *Publicaciones*, 51(2), 133–159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.17868>

Resumen

Se observa que la escuela requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19. Consecuentemente, se emprendió un estudio con un diseño metodológico de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) con el propósito de conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales y así contribuir a la eficacia de su labor educativa en escenarios complejos como los que vivimos. El estudio realizado proporciona una información valiosa, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes y susceptibles de implementarse.

Palabras clave: orientadores escolares, Covid-19, competencias emocionales, educación en red.

Abstract

There is a growing need in schools for counsellors with an increasingly wide range of competences, amongst which socio-emotional competencies occupy a preferential place. Undoubtedly these competences have an enormous potential for dealing with various, unforeseen educational situations, especially in times of Covid-19. As a result of this, a study was undertaken with a quantitative methodological design (Likert-type rating scale) with the aim of specifically finding out the evaluations of secondary school counsellors within the Autonomous Community of Galicia on the socio-emotional competences and thus contribute to the effectiveness of their educational work particularly in the complex scenarios like the ones we are live in. This study offers valuable information that may likely be implemented, including the fostering of the most relevant social-emotional competences.

Keywords: school counselors, Covid-19, emotional competences, online education.

摘要

据观察, 学校越来越需要具有广泛技能的辅导员, 其中与社会情感领域相关的技能尤为重要。毫无疑问, 这些技能在应对多样化和不确定的教育情况, 尤其是在 Covid-19 时期可以发挥其巨大的潜力。因此, 我们采用定量方法设计(李克特型评估量表)进行了一项研究, 目的是了解加利西亚自治区中学辅导员对社会情感能力的评估, 从而有助于提高其在我们生活的复杂场景中教育工作的有效性。这项研究提供了有价值的信息, 包括培养可能实施的最相关的社会情感能力。

关键词: 学校辅导员、Covid-19、情感能力、在线教育。

Аннотация

Замечено, что школам требуются консультанты со все более широким спектром компетенций, среди которых центральное место занимают те, которые связаны с социально-эмоциональной сферой. Несомненно, эти компетенции обладают огромным потенциалом для противостояния различным, непредвиденным ситуациям, особенно во времена Covid-19. В связи с этим было проведено соответствующее исследование с использованием количественного методологического подхода (шкала оценки

tipo Likert) с четкой целью узнать впечатления консультантов средних школ автономного сообщества Галисия о социально-эмоциональных компетенциях и таким образом способствовать эффективности их воспитательной работы, особенно в сложных сценариях, подобных тем, в которых мы живем. Данное исследование предоставляет ценную информацию, в том числе о формировании наиболее актуальных социально-эмоциональных компетенций, которые могут быть реализованы.

Ключевые слова: школьные консультанты, Covid-19, эмоциональные компетенции, онлайн-образование.

Introducción

La escuela requiere cada vez más de profesionales de la orientación con unas competencias adecuadas que le permitan asumir las tareas con garantías de calidad y éxito (Anaya et al., 2011; Hernández & Mederos, 2018). Entre la amplia gama de competencias del orientador escolar ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19.

Las relaciones que los orientadores escolares establecen con los miembros de la comunidad educativa y social tienen gran importancia. Como señala Le Bofert (2001), tienen que saber gestionar una situación profesional compleja, reaccionando con pertinencia, movilizándolo recursos en un contexto y comprometiéndose con las tareas ordinarias y extraordinarias, teniendo en cuenta que todas ellas son decisivas como recoge el estudio de Rodríguez et al. (2018).

En la actualidad la educación en red puede definirse como una tarea ineludible para su praxis en escenarios complejos como los que vivimos, por lo que las competencias socioemocionales adquieren una importancia creciente. No olvidemos que la red despierta emociones en sus usuarios y sirve de cauce para la expresión de pensamientos, sentimientos, intereses, preocupaciones, etc. (Serrano, 2016). En este sentido, resulta crucial que el orientador escolar intervenga en el desarrollo de la competencia digital de los alumnos y alumnas, proporcionando herramientas en el área socioemocional a unos (estudiantado) y otros (profesorado). En el caso del profesorado, parece existir indicios claros de la falta de preparación en este campo (Fernández & Fernández, 2016). Por otra parte, las experiencias educativas de las últimas décadas vienen a poner de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los espacios de comunicación de uso popular (Tuzel & Hobbs, 2017).

Es indiscutible que la tecnología digital, como reconocen algunos (Vidales & Sádaba, 2017), suscita gran interés entre el público adolescente, formando parte de sus prácticas cotidianas. Internet y los dispositivos móviles, especialmente, ocupan una parte importante de su vida, tanto dentro como fuera del entorno escolar (Herrero-Diz et al., 2016; Rodríguez et al., 2018). El incremento del uso de las redes sociales es un hecho que se puede constatar (Livingstone et al., 2011; International Telecommunication Union, 2017; Malo-Cerrato et al., 2018), incluso como espacio de aprendizaje preferente (Arriaga et al., 2016). Por lo tanto, se hace inevitable integrar las nuevas tecnologías en los procesos educativos para así formar e-ciudadanos críticos y con sentido de la responsabilidad. Este proceso de integración facilitará la relación entre docente-discente, factor esencial para un aprendizaje y una enseñanza exitosos, así como un uso responsable y estimulante de estos medios (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Gai-

rín & Mercader, 2018). En esta línea, numerosos expertos dejan entrever la necesidad de desarrollar nuevos modelos educativos sustentados en un aprendizaje que tenga en cuenta las características de la sociedad en red y la generación con la que se va a trabajar (García-Ruiz et al., 2018; Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019). Esta nueva concepción de los procesos de enseñar y aprender puede implicar la posibilidad de trabajar el potencial educativo de las redes sociales (Barajas & Álvarez, 2013; Tur et al., 2017). Lo que significa que estaríamos aprovechando las enormes posibilidades educativas de estas poderosas herramientas, como plantea Kirschner (2015). Creando nuevas formas de interacción social y entornos genuinos de producción, comunicación y adquisición del conocimiento y, naturalmente, transformando el rol de las instituciones de aprendizaje formal (Fernández & Anguita, 2015).

La evolución frenética e incuestionable de la red y su uso habitual y frecuente la convierte en un lugar idóneo para adaptarse a las particularidades de los estudiantes, incrementar las modalidades comunicativas, ofrecer nuevas formas de orientación, favorecer escenarios de aprendizaje de carácter interactivo, fortalecer la coordinación entre los centros educativos, la familia y el resto de los agentes sociales, etc. (Gómez et al., 2015). Es decir, supone un potente recurso para el aprendizaje y la convergencia entre tecnologías emergentes.

Estamos, pues, ante nuevas maneras y posibilidades de aprender (aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible o aprendizaje expandido), donde interactúan distintos elementos y situaciones que acaban socializando el conocimiento (Hernández-Selles et al., 2015). En definitiva, estamos delante de nueva ecología del aprendizaje que los orientadores escolares tendrán que gestionar debidamente, asumiendo un papel relevante.

La actividad orientadora, puede constituir una fuente de gran tensión emocional, atendiendo a los cambios que provienen de la esfera social, cultural, tecnológica, económica y laboral, la relación que se establece con las familias, la variación de perfil del estudiantado, las numerosas tareas establecidas, etc. Parece que, como afirman algunos autores (Martínez et al., 2018), en la intervención orientadora asistimos a unos niveles de complejidad sin precedentes. Se percibe que la institución escolar necesita cada vez más de orientadores con unas competencias apropiadas, entre las que ocupan un lugar preferente aquellas que no se circunscriben al contenido técnico, sino que se refieren 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 et al., 2016). En suma, hay que ser capaces de integrar no sólo conocimientos apropiados (saber) y habilidades y destrezas (saber hacer) sino también manejar situaciones difíciles y auténticas (saber ser y estar) (Echevarría, 2007; García-Fuentes et al., 2006; Vélaz-de-Medrano, 2008; Huertas & Romero, 2019). Como se constata en diversos estudios (Barreira et al., 2005; Vélaz-de-Medrano et al., 2013), los orientadores escolares para un adecuado desarrollo de sus funciones no sólo deben 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 constantes del sistema educativo, así como posibles eventualidades que puedan surgir en el desempeño del trabajo.

En consonancia con otros (Alonso et al., 2018; Cejudo & López-Delgado, 2017; Fernández-Berocal et al., 2017; Hernández, 2017; López-Cassá et al., 2018; Márquez-Cervantes & Gaeta, 2017; Pegalajar & López, 2015; Rodríguez-Corrales et al., 2017; Barrientos et al., 2020; Zorrilla-Silvestre et al., 2019), las competencias socioemocionales posibilitan abordar situaciones complejas y desafiantes, por lo que han de desarrollarse

sistemáticamente en el contexto escolar de la mano de otras competencias que en este caso han sido objeto de estudio en numerosas ocasiones (conceptuales y procedimentales).

Puede resultar obvio que el desempeño del rol de orientación precisa de una formación inicial y continua en el ámbito socioemocional, como sugieren algunos investigadores (Amber & Martos, 2017; Prieto, 2018; Cejudo, 2017). Sin embargo, todavía son escasas las propuestas formativas dirigidas a la búsqueda de profesionales emocionalmente competentes, así como los estudios focalizados en la evaluación de competencias de naturaleza emocional. En este contexto, se emprendió un estudio sobre las competencias emocionales de los orientadores escolares. Este trabajo plantea como objetivo de investigación:

- Conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales.

Metodología

Este estudio cuenta con un diseño metodológico de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert).

Participantes

La población de referencia está compuesta por orientadores de educación secundaria que desarrollan su labor profesional en los centros educativos públicos de Galicia, un total de 323. Como método de muestreo se estableció contacto con todos profesionales, solicitando su participación en el estudio. Completaron y remitieron el cuestionario solicitado 184, lo que supone una tasa de respuesta efectiva del 57%, porcentaje más que aceptable para este tipo de estudios. Todos los participantes del estudio dieron su consentimiento para ser incluidos en la muestra final.

El 69.56 % de los sujetos encuestados tiene menos de 50 años y el 30.44% más de 50 años. El 27.72% son hombres y el 72.28% mujeres. El 30.98% estudiaron Pedagogía, el 35.87% Psicología, el 19.02% Psicopedagogía y el 14.13% cuenta con diversos estudios. El 25.54% tiene menos de 7 años de experiencia en orientación, el 27.72% entre 7 y 12 años de experiencia y el 46.74% con más de 12 años. Un 33.15% trabaja en ESO, un 27.72% desarrolla su actividad en ESO y Bachillerato y un 39.13% trabaja con estudiantado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos.

Instrumento

Se diseñó una escala de valoración tipo Likert, a propósito, configurada por 92 ítems, gradados de menos a más y con cuatro opciones de respuesta, que posibilitan conocer las valoraciones del orientador escolar sobre las competencias emocionales y su relevancia para la tarea orientadora. La taxonomía de competencias emocionales ha sido elaborada con el fin de identificar las competencias más notables en el perfil del orientador (Tabla 1).

Tabla 1

Taxonomía de competencias de la escala de valoración

Competencias			
Flexibilidad	Tolerancia	Reflexión	Mediación
Comunicación	Paciencia	Equidad	Indolencia
Habilidades interpersonales	Dinamización	Inquietud por el éxito	Atender a la diversidad
Empatía	Implicación	Capacidad de escucha	Coordinación
Asertividad	Valor, asunción de riesgos	Disponibilidad	Ayuda
Excelencia	Accesibilidad	Respeto	Consulta
Colaboración	Coaching	Capacidad de respuesta	Investigación
Desarrollo profesional	Creatividad	Perseverancia	Espíritu emprendedor
Gestión del estrés	Compromiso	Aprendizaje permanente	Inclusión
Iniciativa	Entusiasmo	Actualización	Compromiso social
Trabajo en equipo	Asesoramiento	Tolerancia a la frustración	Apertura
Comportamiento ético	Capacidad de crítica	Evaluación	Persuasión
Discreción	Capacidad de autocrítica	Facilitador	Veracidad
Confidencialidad	Autocontrol	Análisis situacional	Objetividad
Responsabilidad profesional	Autoconocimiento	Comunicación no verbal	Sentido del humor
Socialización	Autoconfianza	Realizar preguntas efectivas	Integridad
Toma de decisiones	Capacidad analítica	Autodisciplina	Introspección
Resolución de problemas	Relaciones públicas	Resiliencia	Sensatez
Liderazgo	Autoridad	Proactividad	Cordialidad
Apreciación de la diversidad	Negociación	Confiabilidad	Diálogo
Actuar de forma autónoma	Afecto	Autodesarrollo	Planificación
Motivación	Coordinar con otros	Optimismo	Autoestima
Innovación	Ilusión	Consenso	Autoconcepto

En el instrumento también se incluyeron 23 cuestiones de carácter general (edad, sexo, estudios realizados, años de experiencia en orientación, situación administrativa, años de servicio en el centro, tipología de centro, horas de formación recibidas sobre orientación escolar, pertenencia a asociación de orientadores, formación básica en nuevas tecnologías, etc.), así como 2 preguntas abiertas.

La validez externa e interna de la escala se ha realizado mediante la valoración de jueces y la prueba piloto, dotando así al instrumento de una mayor comprensibilidad.

El análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias se realiza mediante el cálculo del coeficiente α de Cronbach. En este caso, se ha obtenido un excelente resultado tanto a nivel global ($\alpha_{\text{global}} = .98$) como para cada uno de los factores por separado, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos factores constan sólo de 4 ítems. De manera complementaria, se calculó también el coeficiente de fiabilidad mediante el "Método de dos Mitades" (Spearman-Brown), obteniéndose un valor global de .97. Por tanto, puede apreciarse que el grado de consistencia interna entre los ítems de cada uno de los factores es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala.

Procedimiento

Tras la aplicación *on line* de los cuestionarios, los datos fueron codificados y grabados para su depuración, comprobándose que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido en cada uno de los 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 .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).

El análisis de datos se realizó con diferentes técnicas de análisis estadístico, de la mano del paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20:

- 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 y resultados

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para estudiar la estructura interna de la escala e identificar los factores subyacentes, 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, dada la poca relevancia y aplicabilidad asignada por parte de los orientadores encuestados. El índice KMO fue de .935 y el Test de Esfericidad de Bartlett (13795.49) estadísticamente significativo ($p < .001$), indicando 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. Posteriormente, se aplicó una rotación Varimax para facilitar la independencia de los factores y lograr de este modo una mejor caracterización. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

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

Con la nueva escala, compuesta por 60 ítems, se procedió a un segundo AFE, empleando nuevamente el método de Componentes Principales y una rotación Varimax. El índice KMO fue de .942 y el Test de Esfericidad de Bartlett de 8641.37 ($p < .001$). En este caso, el análisis proporcionó 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 obtenida con 88 ítems. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3

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

La estructura factorial lograda resulta mucho más clara y más fácilmente interpretable, desde un punto de vista tanto teórico como aplicado. En la Tabla 4, se agrupan los ítems que componen cada uno de los 10 factores de la escala final.

Tabla 4

Factores e ítems de la escala final

Factor	Nº de ítems	Ítems	Denominación
1	6	Capacidad crítica general (F1.1) Capacidad de autocrítica (F1.2) Capacidad analítica (F1.3) Reflexión (F1.4) Introspección (F1.5) Autoconocimiento (F1.6)	Autoconocimiento
2	8	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

Factor	Nº de ítems	Ítems	Denominación
3	8	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 colaboración
4	7	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 resolutive
5	6	Excelencia (F5.1) Confiabilidad (F5.2) Veracidad (F5.3) Integridad (F5.4) Compromiso (F5.5) Sensatez (F5.6)	Integridad y valores humanos
6	4	Comportamiento ético (F6.1) Discreción (F6.2) Confidencialidad (F6.3) Responsabilidad profesional (F6.4)	Ética
7	8	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	Autocontrol (F8.1) Tolerancia frustración (F8.2) Autodisciplina (F8.3) Resiliencia (F8.4) Gestión del estrés (F8.5)	Autorregulación
9	4	Comunicación (F9.1) Habilidades interpersonales (F9.2) Empatía (F9.3) Asertividad (F9.4)	Comunicativo y relaciones personales
10	4	Socialización (F10.1) Coordinación (F10.2) Compromiso social (F10.3) Planificación (F10.4)	Socialización y compromiso

Tras disponer de una escala con una estructura factorial consistente, se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con la finalidad de constatar la presencia de los 10 factores identificados en la fase exploratoria. Este tipo de análisis también afianza la validez de constructo de la escala utilizada. 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 exponen en las tablas 5 y 6. Como puede observarse, todos ellos resultaron estadísticamente significativos ($p < .01$) y las cargas factoriales fueron superiores a .60, excepto en dos casos concretos. 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). El ajuste empírico del modelo de partida es elevado, con valores de GFI, AGFI y NFI superiores a .95 y un valor de PNFI por encima de .90 (Tabla 7).

Tabla 5

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

Parámetro I		Parámetro I	
Capacidad crítica general ← F1	.73	Confiabilidad ← F5	.84
Capacidad autocrítica ← F1	.78	Veracidad ← F5	.74
Capacidad analítica ← F1	.72	Integridad ← F5	.76
Reflexión ← F1	.71	Compromiso ← F5	.75
Introspección ← F1	.73	Sensatez ← F5	.71
Autoconocimiento ← F1	.80	Comportamiento ético ← F6	.73
Iniciativa ← F2	.75	Discreción ← F6	.81
Liderazgo ← F2	.68	Confidencialidad ← F6	.77
Autonomía ← F2	.71	Responsabilidad profesional ← F6	.72
Motivación ← F2	.77	Apreciación diversidad ← F7	.68
Innovación ← F2	.73	Tolerancia ← F7	.69
Valor ← F2	.74	Capacidad escucha ← F7	.77
Creatividad ← F2	.72	Respeto ← F7	.76
Espíritu emprendedor ← F2	.73	Consenso ← F7	.76
Dinamización ← F3	.71	Atender diversidad ← F7	.62
Accesibilidad ← F3	.78	Ayuda ← F7	.76
Entusiasmo ← F3	.73	Diálogo ← F7	.80
Autoconfianza ← F3	.69	Autocontrol ← F8	.76
Ilusión ← F3	.66	Tolerancia frustración ← F8	.74
Disponibilidad ← F3	.73	Autodisciplina ← F8	.74

Parámetro i		Parámetro i	
Optimismo ← F3	.77	Resiliencia ← F8	.79
Cordialidad ← F3	.82	Gestión estrés ← F8	.52
Capacidad respuesta ← F4	.80	Comunicación ← F9	.70
Perseverancia ← F4	.81	Habilidades interpersonales ← F9	.77
Aprendizaje permanente ← F4	.67	Empatía ← F9	.82
Actualización ← F4	.72	Asertividad ← F9	.68
Análisis situacional ← F4	.70	Socialización ← F10	.68
Consulta ← F4	.71	Coordinación ← F10	.78
Investigación ← F4	.56	Compromiso social ← F10	.76
Excelencia ← F5	.68	Planificación ← F10	.69

Tabla 6

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

Parámetro j		Parámetro j	
F1↔F2	.78	F4↔F5	.84
F1↔F3	.80	F4↔F6	.72
F1↔F4	.79	F4↔F7	.87
F1↔F5	.86	F4↔F8	.81
F1↔F6	.76	F4↔F9	.76
F1↔F7	.84	F4↔F10	.84
F1↔F8	.75	F5↔F6	.82
F1↔F9	.75	F5↔F7	.86
F1↔F10	.77	F5↔F8	.82
F2↔F3	.87	F5↔F9	.70
F2↔F4	.84	F5↔F10	.86
F2↔F5	.82	F6↔F7	.81
F2↔F6	.77	F6↔F8	.68
F2↔F7	.77	F6↔F9	.69
F2↔F8	.86	F6↔F10	.79
F2↔F9	.74	F7↔F8	.81
F2↔F10	.86	F7↔F9	.72
F3↔F4	.81	F7↔F10	.87

Parámetro j		Parámetro j	
F3↔F5	.89	F8↔F9	.70
F3↔F6	.77	F8↔F10	.79
F3↔F7	.88	F9↔F10	.77
F3↔F8	.86		
F3↔F9	.71		
F3↔F10	.85		

Tabla 7

Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medida

χ^2	gl	p	GFI	AGFI	NFI	PNFI
254.81	1665	< .01	.98	.98	.98	.93

Por otra parte, cabe resaltar los altos valores de correlación entre factores (en torno a .70 y .80 en todos los casos), evidenciando la validez convergente de la escala y, por tanto, de la proximidad teórica de los factores que la componen.

En las páginas que siguen se recogen los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) para cada uno de los 92 ítems que configuran la escala (Tablas 8a, 8b y 8c).

Tabla 8a

Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Comunicación	3.85	.35	3	4
Confidencialidad	3.85	.38	2	4
Capacidad de escucha	3.85	.37	2	4
Habilidades interpersonales	3.83	.38	3	4
Atender a la diversidad	3.83	.38	3	4
Empatía	3.81	.42	2	4
Discreción	3.79	.43	2	4
Respeto	3.79	.44	2	4
Responsabilidad profesional	3.76	.48	2	4
Apreciación diversidad	3.76	.46	2	4

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Asertividad	3.74	.45	2	4
Inclusión	3.73	.47	2	4
Tolerancia	3.71	.52	2	4
Trabajo en equipo	3.70	.52	2	4
Comportamiento ético	3.70	.51	2	4
Accesibilidad	3.70	.53	2	4
Diálogo	3.70	.50	2	4
Cordialidad	3.68	.50	2	4
Resolución de problemas	3.66	.55	1	4
Coordinar con otros	3.66	.53	2	4
Realizar preguntas efectivas	3.65	.55	2	4
Flexibilidad	3.64	.48	3	4
Autocontrol	3.64	.49	2	4
Confiabilidad	3.64	.56	2	4
Mediación	3.64	.53	2	4
Colaboración	3.63	.61	1	4
Desarrollo profesional	3.62	.59	2	4
Paciencia	3.62	.57	2	4
Asesoramiento	3.61	.61	1	4
Negociación	3.61	.54	2	4
Capacidad de respuesta	3.61	.55	2	4
Sensatez	3.61	.54	2	4
Ayuda	3.59	.53	2	4
Consulta	3.58	.56	2	4
Apertura	3.58	.59	2	4

Tabla 8b

Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales (Cont.)

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Integridad	3.58	.58	2	4
Reflexión	3.57	.54	2	4
Actualización	3.57	.56	2	4

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Consenso	3.57	.61	1	4
Coordinación	3.57	.57	2	4
Toma de decisiones	3.55	.57	2	4
Evaluación	3.55	.55	1	4
Planificación	3.55	.53	2	4
Tolerancia a la frustración	3.54	.57	2	4
Motivación	3.53	.59	2	4
Análisis situacional	3.53	.58	2	4
Compromiso	3.53	.64	1	4
Autoconcepto	3.53	.54	2	4
Socialización	3.52	.57	2	4
Implicación	3.52	.57	2	4
Capacidad autocrítica	3.51	.58	2	4
Autoconocimiento	3.51	.56	2	4
Equidad	3.51	.55	2	4
Aprendizaje permanente	3.51	.61	1	4
Resiliencia	3.51	.59	2	4
Objetividad	3.51	.62	1	4
Capacidad analítica	3.50	.56	2	4
Perseverancia	3.49	.55	2	4
Optimismo	3.49	.59	2	4
Gestión del estrés	3.48	.69	1	4
Dinamización	3.48	.60	2	4
Facilitador	3.48	.62	1	4
Excelencia	3.47	.63	1	4
Innovación	3.47	.63	2	4
Iniciativa	3.46	.60	2	4
Disponibilidad	3.46	.63	1	4
Compromiso social	3.46	.63	2	4
Autodisciplina	3.45	.56	2	4
Autoestima	3.45	.55	2	4
Autoconfianza	3.43	.54	2	4

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Entusiasmo	3.41	.64	1	4
Relaciones públicas	3.41	.64	1	4
Proactividad	3.41	.59	2	4
Afecto	3.40	.66	1	4
Coaching	3.39	.67	1	4
Capacidad crítica	3.36	.64	2	4
Ilusión	3.36	.65	1	4

Tabla 8c

Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales (Cont.)

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Veracidad	3.36	.73	1	4
Autodesarrollo	3.35	.65	1	4
Espíritu emprendedor	3.33	.65	1	4
Liderazgo	3.32	.65	2	4
Valor, asunción de riesgos	3.32	.67	1	4
Inquietud por el éxito	3.31	.71	1	4
Creatividad	3.27	.64	1	4
Comunicación no verbal	3.24	.72	1	4
Investigación	3.23	.66	1	4
Actuación autónoma	3.21	.63	2	4
Introspección	3.14	.69	1	4
Persuasión	3.13	.74	1	4
Sentido del humor	2.94	.86	1	4
Autoridad	2.69	.75	1	4
Indolencia	2.62	.99	1	4

En las tablas 8a, 8b y 8c pueden visualizarse las competencias socioemocionales que se consideran más importantes. Esto es: "comunicación" (3.85), "confidencialidad" (3.85) "capacidad de escucha" (3.85), "habilidades interpersonales" (3.83), "atender a la diversidad" (3.83), "empatía" (3.81), "discreción" (3.79), "respeto" (3.79), "responsabilidad profesional" (3.76) y "apreciación de la diversidad" (3.76).

Tres de las competencias valoradas presentan un promedio claramente inferior al resto, en este caso por debajo de 2.95: “indolencia” (2.62), “autoridad” (2.69) y “sentido del humor” (2.94).

Los datos arrojados manifiestan que la “comunicación” y la “confidencialidad” son las competencias socioemocionales de mayor relevancia en la función orientadora frente a la “indolencia” y la “autoridad” de menor relevancia.

La competencia “empatía” recibe una puntuación alta en relevancia, al igual que las competencias “respeto” y “responsabilidad profesional”. La competencia “asertividad”, por su parte, ocupa el puesto once.

La competencia “trabajo en equipo” está situada dentro de las quince competencias socioemocionales más valoradas. Las competencias “cordialidad” y “resolución de problemas” aparecen en las posiciones dieciocho y diecinueve, respectivamente.

Las competencias “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol” y “confiabilidad” reciben puntuaciones similares.

La competencia “mediación” se encuentra entre las veinticinco puntuaciones más altas. La competencia “asesoramiento” se sitúa en un promedio alto (3.61). La competencia “motivación” recibe una puntuación de 3.53 por parte de los orientadores consultados.

Las competencias “investigación”, “creatividad”, “inquietud por el éxito” y “asunción de riesgos” reciben puntuaciones bajas. Sucede algo similar con las competencias “liderazgo” y “autodesarrollo” que aparecen entre las veinte con índices más bajos.

Las competencias “optimismo”, “ilusión”, “perseverancia” y “entusiasmo” reciben puntuaciones discretas.

Las competencias “reflexión” y “autoconocimiento” reciben unas puntuaciones aceptables en el estudio. La competencia “gestión del estrés” recibe aquí una valoración de 3.48. La competencia “introspección” se encuentra entre las competencias con promedios más bajos (3.14).

A continuación, se exponen los datos referentes a la relevancia de cada factor (media y desviación típica) como resultado de aplicar un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC) a los ítems, permitiendo aglutinar las competencias estudiadas en diez factores en función de las saturaciones producidas (saturaciones superiores a .35).

Tabla 9a
Estadísticos descriptivos para la relevancia de cada factor

Valoración de la relevancia	Media	D. Típica
Factor 1: Autoconocimiento	3.43	.40
Capacidad crítica general	3.36	.64
Capacidad autocrítica	3.51	.58
Capacidad analítica	3.50	.56
Reflexión	3.57	.54

Valoración de la relevancia	Media	D. Típica
Introspección	3.14	.69
Autoconocimiento	3.51	.56
Factor 2: Actitud emprendedora	3.36	.43
Iniciativa	3.46	.60
Liderazgo	3.32	.65
Autonomía	3.21	.63
Motivación	3.53	.59
Innovación	3.47	.63
Valor	3.32	.67
Creatividad	3.27	.64
Espíritu emprendedor	3.33	.65
Factor 3: Dinamismo y colaboración	3.50	.39
Dinamización	3.48	.60
Accesibilidad	3.70	.53
Entusiasmo	3.41	.64
Autoconfianza	3.43	.54
Ilusión	3.36	.65
Disponibilidad	3,46	.63
Optimismo	3.49	.59
Cordialidad	3.68	.50
Factor 4: Actitud pragmática y resolutive	3.50	.40
Capacidad de respuesta	3.61	.55
Perseverancia	3.49	.55
Aprendizaje permanente	3.51	.61
Actualización	3.57	.56
Análisis situacional	3.53	.58
Consulta	3.58	.56
Investigación	3.23	.66

Tabla 9b

Estadísticos descriptivos para la relevancia de cada factor (Cont.)

Valoración de la relevancia	Media	D. típica
Factor 5: Integridad y valores	3.53	.41
Excelencia	3.47	.63
Confiabilidad	3.64	.56
Veracidad	3.36	.73
Integridad	3.58	.58
Compromiso	3.53	.64
Sensatez	3.61	.54
Factor 6: Ética	3.78	.34
Comportamiento ético	3.70	.51
Discreción	3.79	.43
Confidencialidad	3.85	.38
Responsabilidad profesional	3.76	.48
Factor 7: Tolerancia	3.72	.32
Apreciación de la diversidad	3.76	.46
Tolerancia	3.71	.52
Capacidad de escucha	3.85	.37
Respeto	3.79	.44
Consenso	3.57	.61
Atender a la diversidad	3.83	.38
Ayuda	3.59	.53
Diálogo	3.70	.50
Factor 8: Autorregulación	3.52	.40
Autocontrol	3.64	.49
Tolerancia a la frustración	3.54	.57
Autodisciplina	3.45	.56
Resiliencia	3.51	.59
Gestión del estrés	3.48	.69
Factor 9: Comunicativo y relaciones personales	3.81	.31
Comunicación	3.85	.35
Habilidades interpersonales	3.83	.38
Empatía	3.81	.42

Valoración de la relevancia	Media	D. típica
Asertividad	3.74	.45
Factor 10: Socialización y compromiso	3.52	.42
Socialización	3.52	.57
Coordinación	3.57	.57
Compromiso social	3.46	.63
Planificación	3.55	.53

Como se aprecia en las Tablas 9a y 9b, a nivel de factores los promedios más elevados corresponden a tres factores concretos: "Comunicativo y relaciones personales" (3.81), "Ética" (3.78) y "Tolerancia" (3.78).

El factor "Actitud emprendedora" (3.36) y el "Autoconocimiento" (3.43), tendrían unos promedios en cierto modo secundarios.

Un análisis más pormenorizado, ítem a ítem, permite identificar cuáles son las competencias emocionales más importantes para los orientadores. Una vez más, la "comunicación" (3.85), la "capacidad de escucha" (3.85), la "confidencialidad" (3.85), las "habilidades interpersonales" (3.83), la "atención a la diversidad" (3.83), la "empatía" (3.81), el "respeto" (3.79), la "discreción" (3.79), la "apreciación a la diversidad" (3.76) y la "responsabilidad profesional" (3.76) serían las competencias emocionales más relevantes para ellos.

Competencias como la "introspección" (3.14), la "autonomía" (3.21), la "investigación" (3.23) y la "creatividad" (3.27) para los orientados encuestados serían las menos importantes para su praxis.

Finalmente, se incluye el análisis de porcentajes que ayuda a confirmar los resultados (Tabla 10).

Tabla 10

Porcentaje de sujetos que otorgan una relevancia "Bastante" o "Muy" alta

Valoración de la relevancia	% con una valoración de 3 o superior
Factor 1. Autoconocimiento	79.3%
Factor 2. Actitud emprendedora	72.8%
Factor 3. Dinamismo y colaboración	83.2%
factor 4. Actitud pragmática y resolutive	84.8%
Factor 5. Integridad y valores humanos	82.1%
Factor 6. Ética	91.8%
Factor 7. Tolerancia	95.7%
Factor 8. Autorregulación	83.7%

Valoración de la relevancia	% con una valoración de 3 o superior
Factor 9. Comunicativo y relaciones personales	92.9%
Factor 10. Socialización y compromiso	78.8%

Se confirma que los factores “Tolerancia”, “Comunicativo y relaciones personales” y “Ética” registran mayores porcentajes por parte de los profesionales de la orientación a la hora de considerar una relevancia “Bastante” o “Muy alta”. El factor “Actitud emprendedora”, por su parte, vuelve a mostrarse como el menos relevante.

Discusión y conclusiones

El perfil profesional del orientador, como puede observarse, resulta complejo. El ejercicio de sus funciones, como se señala más arriba, demanda la interacción no sólo de competencias conceptuales y procedimentales sino también de competencias socioemocionales. En este sentido, como advierten Martínez y Echeverría (2009), un buen orientador tiene que saber, saber hacer y saber ser/estar. Dotarse, consecuentemente, de competencias profesionalmente válidas y colectivamente aprobadas. Las competencias saber ser y saber estar representan el vértice entre el desempeño del rol de orientación y las demandas del contexto de actuación. Sin embargo, en el marco normativo actual no se recogen de manera explícita este tipo de competencias. De las competencias de naturaleza conceptual y procedimental se ocupa prioritariamente la formación inicial, pero aquellas que requieren un componente actitudinal parece que quedan a merced de lo que intuye cada profesional. Por consiguiente, este estudio proporciona una información valiosa que contribuye al desarrollo de la profesión con un mínimo éxito y bienestar profesional, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes, susceptibles de implementarse en la práctica orientadora.

La valoración de las competencias emocionales supone un gran desafío, dada la escasez de estudios previos centrados exclusivamente en la temática abordada. Pero también la oportunidad de subrayar, una vez más, la necesidad de contemplar este tipo de competencias en la orientación escolar.

Las conclusiones del estudio tienen un carácter provisional, dado que es necesario seguir profundizando en el futuro en los procesos de identificación, desarrollo y evaluación de las competencias socioemocionales que en cada momento se demanden. Posiblemente sea necesario continuar con esta línea de investigación desde una perspectiva cualitativa, utilizando como técnica de recogida de datos el grupo de discusión.

No obstante, teniendo en cuenta que este trabajo tiene como propósito conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de Galicia sobre las competencias socioemocionales, los hallazgos obtenidos posibilitan identificar áreas de mejora prioritarias para el ejercicio exitoso de la orientación. Por otra parte, permiten ajustar las políticas formativas de los orientadores escolares, tanto en el ámbito de la formación inicial como permanente, teniendo en cuenta que el instrumento de evaluación utilizado dispone de unas propiedades psicométricas idóneas.

Así mismo, los hallazgos facilitan la identificación de las competencias socioemocionales más relevantes para la praxis orientadora, ayudando a dibujar un perfil competencial de los orientadores más ajustado a la realidad socioeducativa y a una orientación de calidad. Un perfil competencial configurado por competencias tales como: “comunicación”, “confidencialidad”, “capacidad de escucha”, “habilidades interpersonales”, “atender a la diversidad”, “empatía”, “discreción”, “respeto”, “responsabilidad profesional”, “apreciación de la diversidad”, “asertividad”, “trabajo en equipo”, “resolución de problemas”, “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol”, “confiabilidad”, “mediación”, “asesoramiento”, “motivación”, “gestión del estrés”, etc.

La competencia “comunicación” (primera posición), a la luz de los resultados obtenidos, se convierte en el motor que hace posible el desarrollo de la actividad orientadora, facilitando las relaciones interpersonales con el profesorado, el estudiantado, las familias, etc. La competencia “confidencialidad” (segunda posición), acaba definiéndose como uno de los principios éticos a seguir por los orientadores escolares (Cobos, 2010).

La competencia “empatía” (puesto 6), se define como una competencia de suma importancia para el conocimiento del orientado.

Otra de las competencias emocionales que se destaca es el “respeto”, constatándose así la posición aventajada que tienen los orientadores para influir en los diferentes sectores de la comunidad educativa (Cobos, 2010). Sus actuaciones requieren, en simultáneo, competencias tales como “responsabilidad profesional”, también altamente valorada en el estudio realizado por Barreira (2002). Por lo tanto, el componente ético de alguna manera acaba condicionando la práctica orientadora, por lo que competencias como “responsabilidad profesional” resultan prioritarias.

Llama la atención el valor que se le asigna a la competencia “asertividad”, ocupando el puesto once. Una competencia de extraordinaria relevancia para la práctica orientadora, teniendo en cuenta que supone ser capaz de mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad (Bisquerra & Pérez, 2007).

La competencia “trabajo en equipo”, situada dentro de las quince competencias socioemocionales más relevantes, deja entrever de una forma clara la relevancia que tiene para la tarea orientadora, pues como apuntan Cano de Escoriaza y García (2009) viene a facilitar una mejora cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy, más que nunca, tanto el profesorado como los profesionales de la orientación están llamados a trabajar en equipo, es decir, se necesitan mutuamente para actuar con cierto grado de eficiencia (Repetto & Pena, 2010). Los orientadores encuestados parecen estar bien concienciados de ello. Esto, sin duda, supone un gran paso.

Al analizar detenidamente los datos, puede observarse como la competencia “resolución de problemas” aparece en la posición diecinueve, lógicamente situaciones que causan aflicción, discrepancia, desajuste y confrontación parece que forman parte de la identidad de toda profesión. Por lo tanto, tener la capacidad para poder encauzar los conflictos es importante para la orientación, de hecho los orientadores de Galicia tienen encomendado de manera específica el apoyo y el asesoramiento en la resolución de conflictos.

La competencia “motivación” resulta aquí ciertamente relevante para la tarea exitosa de la orientación.

La competencia “asesoramiento”, situada en un promedio alto, parece resultar relevante para la profesión orientadora. De hecho, como señalan algunos teóricos (Velaz-de-Medrano et al., 2001; Fernández, 2005; Monereo & Pozo, 2005) constituye una de las funciones principales de la tarea orientadora.

La competencia “mediación”, entre las veinticinco puntuaciones más altas, parece formar parte de la tarea orientadora, ya sea para mediar entre alumnado, familias y profesorado. Estamos ante una competencia que se demanda desde los propios usuarios de la orientación.

Las competencias “habilidades interpersonales”, “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol” y “confiabilidad”, con puntuaciones similares, también deben contemplarse en el perfil competencial de los profesionales de la orientación.

Un dato que puede resultar revelador son las puntuaciones atribuidas a las competencias “investigación”, “creatividad”, “inquietud por el éxito” y “asunción de riesgos”. Sucede algo similar con las competencias “liderazgo” y “autodesarrollo” que aparecen entre las veinte con índices más bajos. En sentido, parece que los orientadores de Galicia tienen escasas expectativas relacionadas con el espíritu emprendedor, por lo que puede significar un área prioritaria de intervención a tener en cuenta en el futuro.

El optimismo, la ilusión, la perseverancia, el entusiasmo y la cordialidad facilitan el desarrollo óptimo de la labor orientadora, configurando un marco de actuación productivo. En el estudio este tipo de competencias reciben puntuaciones discretas, a excepción de la competencia “cordialidad” que recibe una mejor puntuación.

Competencias como la reflexión, la introspección y el autoconocimiento, ayudan a reconocer y regular los sentimientos, a manejar adecuadamente las relaciones establecidas con los demás, etc. Este tipo de competencias emocionales resultan fundamentales para comprender la configuración y el sentido de la orientación como profesión. En consecuencia, el orientador no sólo necesita activar conocimientos, sino que ha de sobrellevar las relaciones con los otros. Aquí el factor “Autorregulación” resulta primordial para poder gestionar las emociones de modo adecuado y así poder neutralizar las situaciones negativas. En términos generales, estas competencias socioemocionales han recibido unas puntuaciones aceptables en el estudio, excepto la competencia “introspección” que se encuentra entre las competencias con promedios más bajos.

La competencia “gestión del estrés”, con una valoración discreta, según los sujetos encuestados resulta nuclear para la profesión orientadora. Se trata de una competencia que se caracteriza por requerimientos excesivos, por un alto nivel de exigencias, por la ambigüedad de las funciones a desempeñar, etc. (Guerrero & Rubio, 2008). Una carencia formativa severa a este nivel puede acabar minimizando la presencia de otras competencias clave en la actividad orientadora como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc.

En suma, el estudio pone de manifiesto la relevancia de tres factores concretos en el trabajo de los orientadores: “Comunicativo y relaciones personales”, “Ética” y “Tolerancia”. Factores determinantes en el perfil competencial de los profesionales de la orientación.

Referencias

- Amber, D., & Martos, M. A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos restantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 419-437.
- Alonso, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez, 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. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., & Suárez, 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.
- Arriaga, A., Marcellán, I., & González, M. R. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación*, 30, 197-216.
- Barajas, F., & Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 143-156. <https://goo.gl/ep4wnQ>.
- Barreira, A. J. (2002). *Análisis de las competencias de los orientadores escolares* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barreira, A. J., Sobrado L. M., & Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-143.
- Barrientos, A., Pericacho, F. J., & Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de clase. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. [10.15581/004.38.59-78](https://doi.org/10.15581/004.38.59-78).
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano de Escoriaza, J., & García, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 349-370.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. [10.1016/j.pse.2016.11.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001).
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Málaga.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez & R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Praxis.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & 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.

- Fernández, F. J., & Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>.
- Fernández, J. D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, E., & Anguita, R. (2015). Monográfico. Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en una sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 29(2), 1-16.
- Gairín, J., & Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>.
- García-Fuentes, C. D., Rodríguez, O., & Rodríguez S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la comunidad autónoma gallega. *REOP*, 17(1), 99-116.
- García-Ruiz, R., Tirado, R., & Hernando, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>.
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Gómez, M., Ferrer, R., & De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Hernández, V., & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>.
- Hernández-Selles, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART9.pdf>.
- Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, J. (2016). Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1301-1322. <https://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147>.
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: Percepciones de los alumnos. *Comunicar*, 53, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>.
- Huertas, J. M., & Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de Coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>.
- International Telecommunication Union. (2017). *The World in 2017. ICT facts and figures*. International Telecommunication Union.

- Kirschner, P. (2015). Facebook as learning platform: argumentation superhighway or dead-end street? *Computers in Human Behavior*, 53, 621–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4*. EU Kids Online. <https://goo.gl/otGdQV>.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & 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. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M. M., & Viñas, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 56, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-1>.
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez, M., González, N., & Pérez, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>.
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta, 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. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento. En C. Monereo & J. I. Pozo (Comps.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11-26). Grao.
- Pegalajar, M. C., & López, 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. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>.
- Pena, M., Extremera, N., & Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 28, 303-320. 10.5944/educXXI.20200.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 82-95.
- Rodríguez, P., Ocampo, C. I., & Sarmiento, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & 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.

- Rodríguez, D., Castro, D., & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 56, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>.
- Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>.
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones. Nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>.
- Tur, G., Marín-Juarros, V., & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 51, 63-72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 151-181.
- Velaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., González Galán, A., Guillamón, J. R., Negro, A., & Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 129-220.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., & Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 261-292. [10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249).
- Vidales, M. G., & Sádaba, Ch. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>.
- Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguí, J., & Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165-181. [10.30827/publicaciones.v49i4.11734](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734).