

A ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: COMPETENCIAS CONCEPTUAIS E METODOLÓXICAS DOS XEFES DE DEPARTAMENTO

*Alberto José Barreira Arias
Camilo Isaac Ocampo Gómez
Universidade de Vigo*

1. INTRODUCCIÓN

No momento actual, as profundas transformacións (sociais, tecnolóxicas, económicas...) producidas na nosa sociedade comportan cambios na lóxica de produción e nas organizacións sociolaborais (Delcourt, 1991). Os orientadores escolares non van ser unha excepción. É máis, o sentido da súa profesión, de axuda ás persoas para que decidan o propio proxecto na vida, obriga a recoñecer que nun mundo dinámico, como anticipaba Tyler (1988), a orientación non debe ser unha profesión estática.

Moitos dos problemas dos centros educativos onde os orientadores escolares de educación secundaria desenvolven as súas funcións son diferentes dos que había antano. Como sinala Sanz Oro (2001), cuestións relativas á existencia de poboacións multiculturais e multilingüísticas, modelos familiares múltiples, drogadicción nos centros, descontento social coas formas tradicionais de autoridade, a moralidade, os valores, os niveis de alienación e a soidade, etc. requiren de orien-

tadores ben preparados que fagan fronte á dita problemática mediante as estratexias de intervención máis axeitadas. Responder a estas necesidades de cambio na actual sociedade do coñecemento supón un reto para os orientadores escolares, que precisan de novas competencias profesionais para lles facer fronte, ademais de actualizar as que xa posúen ou dominan. Como sinala Agudelo, “a rápida evolución técnica e económica demanda novos requirimentos, o cal ocasiona que as destrezas e coñecementos profesionais específicos, adquiridos no pasado, caian en desuso, cada vez con maior rapidez” (Agudelo, 2002, p. 22).

Que hoxe en día un orientador sexa competente nun contexto determinado non quere dicir que vaia selo mañá ou noutro contexto. De aí que o sistema de competencias orientadoras teña como finalidade “estimular e orientar a formación dos orientadores escolares e profesionais en función de necesidades e estándares laborais de realización do traballo como base da súa carreira profesional” (Sobrado, 2001, p. 5).

Por outra parte, prodúcese unha nova reformulación no eido laboral ao considerar que é competente quen posúe ou domina un conxunto de saberes, habilidades/destrezas e actitudes necesarios para exercer de forma efectiva unha profesión, dispoñendo ademais da capacidade para a súa transferencia a diferentes realidades ou situacións profesionais. A persoa é un ser que non só pensa, senón que sente, actúa, comparte e posúe vontade para afrontar dificultades ou contratempos.

O orientador escolar é un profesional e como tal ten que xestionar e manexar unha situación complexa. Ser profesional comporta saber actuar e reaccionar con pertinencia, saber combinar os recursos e mobilizalos nun contexto, saber transferir, saber aprender e aprender a aprender, así como ser quen de comprometerse (Le Boterf, 2001).

De feito, as competencias integran diferentes capacidades (cognoscitivas, psicomotoras e afectivas) que, combinadas entre si e mobilizadas axeitadamente, permiten a realización dun desempeño profesional efectivo. A adaptabilidade a novos contextos supón que os orientadores escolares non estean vinculados a un posto de traballo concreto, senón a unha situación de traballo, e isto leva consigo a capacidade de lles dar unha resposta máis variada, positiva e flexible ás necesidades do contorno.

2. COMPETENCIA PROFESIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN

Non é tarefa doada acoutar o constructo “competencia profesional”, xa que

se trata dun concepto polisémico e complexo, que se presta, como se poderá ver, a múltiples matices e interpretacións.

Dentro do ámbito sociolaboral, Prieto (1997) sinala diversas significacións do termo competencia: *autoridade, atribución ou incumbencia; capacitación; competición; cualificación; suficiencia*. Pola súa parte, Navío (2001 e 2002), en relación coa derradeira das acepcións sinaladas por Prieto, engade o significado de competencia como *satisfactoriedade*.

En canto á definición de “competencia profesional”, son múltiples e variadas as que os diferentes autores nos achegan. Vexamos algunhas a continuación.

Entre as máis recentes podemos destacar as de Sobrado (2001), Irigoín e Vargas (2002), Agudelo (2002), Navío (2002) e Ocampo (2003).

Sobrado define a competencia profesional como “dominio dun conxunto de coñecementos, actitudes, capacidades e habilidades para realizar con efectividade determinadas actividades que corresponden a unha profesión” (Sobrado, 2001, p. 50).

Pola súa parte Irigoín e Vargas defínela como “combinación integrada de coñecementos, habilidades e actitudes que se poñen en acción para un desempeño axeitado nun contexto dado. Máis aínda, fálase dun saber actuar mobilizando todos os recursos” (Irigoín e Vargas, 2002, p. 47).

Agudelo considera que posúe competencia laboral “quen dispón dos coñecementos, habilidades, aptitudes e actitudes necesarios para desempeñarse eficazmen-

te en situacións específicas de traballo, que pode resolver, en forma autónoma e flexible, os problemas que se lle presenten no exercicio das súas funcións, e está capacitado para colaborar no seu contorno profesional e na organización do seu traballo” (Agudelo, 2002, p. 23).

Navío defínea como “conxunto de elementos combinados (coñecementos, habilidades, actitudes, valores, normas...) que se integran sobre a base dunha serie de atributos persoais (capacidades, motivos, trazos de personalidade, aptitudes...) tomando como referencia as experiencias persoais e profesionais e manifestándose mediante comportamentos ou condutas no contexto de traballo” (Navío, 2002, p. 2).

Así mesmo, nun traballo recente consideramos as competencias como “unidades máis ou menos amplas de pensamento, acción e participación asociadas a un contexto laboral que requiren mobilización intencional de coñecementos, destrezas e actitudes que se foron adquirindo –e mesmo se adquiren– conforme ao propio modo de ser e a través da experiencia, a formación e a autorreflexión, permitindo lograr procesos e resultados dun axeitado nivel de calidade nun posto de traballo e resolver problemas novos que poidan presentárense, situándose sempre nun compromiso co código ético da profesión” (Ocampo, 2003, p. 92).

Á vista das anteriores definicións podemos afirmar que os coñecementos, destrezas e actitudes ben asimiladas e mobilizadas se atopan na base da acción competente dun traballador que desenvol-

ve con éxito a súa actividade nun contexto laboral determinado.

Se isto o aplicamos á actividade que lles corresponde desenvolver aos orientadores escolares, sobre todo tendo en conta que se trata dunha profesión na que a competencia de acción resulta fundamental, podemos establecer como compoñentes básicos da súa competencia os tres elementos seguintes: cognitivos, metodolóxicos e actitudinais. Compoñentes que, como destacan Sobrado e Ocampo (2000) ao se referiren ao desenvolvemento das funcións titoriais, estarían presentes de igual modo no perfil profesional doutros axentes orientadores.

Neste contexto, pois, os coñecementos constituirían as respostas teóricas e as habilidades/destrezas, as respostas prácticas fundadas, mentres que as actitudes farían referencia ás respostas fundamentalmente emocionais.

De feito, estamos a defender a existencia de competencias parciais dentro da competencia xeral dos orientadores que, adquiridas a través da formación, conducen a unha competencia de acción. En palabras de Agudelo:

“Estas competencias parciais, que en sentido estrito son compoñentes dunha competencia laboral xeral, adquirense simultaneamente durante os procesos formativos a través de métodos activos conducentes a adquirir a súa integridade nunha competencia de acción, manifestada polo desempeño eficaz dunha persoa en situacións específicas de traballo” (Agudelo, 2002, p. 23-24).

3. A ORIENTACIÓN ESCOLAR EN GALICIA

O modelo institucional actual da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia nos centros de ensinanza de niveis non universitarios quedou establecido mediante a promulgación do Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27), que establece as liñas a seguir no sector para desenvolver a Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) en Galicia, así como pola Orde de 24 de xullo de 1998 (DOG do 31), que desenvolve aquel.

Ademais dos aspectos que figuran nas normas legais citadas, para unha visión máis completa do modelo é preciso ter en conta aqueloutros recollidos en distintas disposicións (véxase Graña, 2002) que, promulgadas pola Xunta de Galicia, regulan ámbitos estreitamente relacionados coa orientación psicopedagóxica como son os seguintes: regulamentos orgánicos dos centros, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, medidas de atención á diversidade, adaptacións do currículo, alumnos con necesidades educativas especiais, ditame de escolarización e avaliación psicopedagóxica de alumnos afectados por sobredotación intelectual. E, neste momento, aqueloutras disposicións que, desenvolvendo a Lei orgánica de calidade da educación (LOCE), afectan ás anteriores, tanto se son normas básicas (Estado español) ou da propia Comunidade Autónoma galega (nas materias para as cales posúe plenas competencias).

Este modelo aséntase, como ocorre no resto das comunidades autónomas (Rodicio et al., 2001), na titoría e nos

departamentos de orientación nos centros (se ben en Galicia se estenden aos de primaria) asistidos polos equipos de orientación específicos (servizos externos de orientación).

A función titorial en Galicia presenta trazos semellantes aos que a caracterizan nas demais comunidades autónomas. Cabe destacar, entre os máis esenciais, a integración do plano de acción titorial no proxecto curricular do centro (débesse entender etapa), a existencia nos catro cursos da ESO dunha hora semanal para a titoría grupal, o asesoramento e o apoio á acción titorial dende o departamento de orientación (fundamentalmente dende a xefatura). Nos cursos de bacharelato, de igual xeito que en primaria, non se contempla un horario específico para a titoría grupal o que, aínda que sexa anotado moi de pasada, xunto coa falta de estímulos para exercela (se ben a LOCE –artigo 62.1.a, capítulo II do título IV– acaba de anunciar a corrección deste aspecto) constitúe un serio obstáculo para o seu desenvolvemento.

Os departamentos de orientación, órganos de coordinación que asumen a tarefa de promover a orientación nos centros, funcionando nos institutos de educación secundaria, centros de ensinanza infantil e primaria de doce ou máis unidades, centros específicos de educación de adultos e de educación especial, así como que os centros de infantil e primaria de menos de doce unidades queden incluídos no ámbito de intervención dos departamentos de orientación dos centros aos que se adscriben, son a máis clara nota diferencial da orientación en Galicia.

Por outra parte, como aspecto que termina de caracterizar o modelo orientador galego, ha de terse en conta tamén a ampliación do ámbito de intervención dos departamentos de orientación de secundaria ás etapas de infantil e primaria, xunto a que os xefes destes teñan dedicación total á función orientadora.

A composición dos departamentos de orientación varía en función das características do centro. Polo que atinxe ás súas funcións, pódense agrupar arredor dos seguintes ámbitos: a) planificación, coor-

dinación e apoio á acción orientadora e tutorial; b) avaliación, diagnóstico e propostas organizativas e curriculares; c) apoio e asesoramento no desenvolvemento profesional do profesorado; d) de relación con outras institucións. Para levar a cabo estes cometidos a figura *do xefe de departamento de orientación*, con funcións específicas, resulta fundamental.

A distribución dos departamentos de orientación por provincias e tipo de centro, referíndonos ao curso 2003-04, expónse na táboa 1.a.

Táboa 1.a.
Departamentos de orientación por provincias e tipo de centro

2003-04	Departamentos en centros de educación secundaria		Departamentos en centros de educación primaria	TOTAL
	IES	CPI		
A Coruña	104	30	98	232
Lugo	40	11	32	83
Ourense	30	9	25	64
Pontevedra	87	19	90	196
TOTAL	261	69	245	575

Fonte: Xunta de Galicia (2003: 59). Elaboración propia.

Podemos observar, como xa se indicou noutros traballos sobre o tema (Ocampo, 2003), que nos IES e nos CPI están cubertas a práctica totalidade das prazas de xefaturas de departamentos de orientación, mentres que en educación primaria, aínda que o número de departamentos de orientación creados e dotados de xefe/a é moi respectable, quedan centros sen eles, o

mesmo que nos de educación especial e educación de adultos.

Os equipos de orientación específicos configúranse como servizos externos especializados de carácter provincial, e constitúe o seu cometido esencial o apoio aos departamentos de orientación. No seu plano de actuación abranguen as institu-

cións de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial e educación de adultos.

A súa composición é a seguinte: a) varios profesionais do corpo de profesores de educación secundaria da especialidade de psicoloxía e pedagogía, b) un profesor do corpo de mestres, especialista en audición e linguaxe, c) un traballador social e/ou educador social.

Entre os especialistas de psicoloxía e pedagogía, existirán, como mínimo, profesionais destes equipos específicos con formación e experiencia en *orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriais, motóricas, trastornos do desenvolvemento e da conduta*.

As funcións dos equipos relaciónanse cos seguintes bloques de actividade: a) asesoramento e apoio aos departamentos de orientación; b) desenvolvemento de programas investigadores e elaboración, recompilación e difusión de recursos psicopedagóxicos; c) cooperación na avaliación psicopedagóxica dos alumnos; d) contribución á formación especializada do profesorado na esfera da súa competencia; e) colaboración con outros servizos educativos e sociais. Son funcións, como se ve, de apoio, impulso, asesoramento e, sen dúbida, co seu obxectivo fundamental apuntando ao desenvolvemento profesional dos orientadores e á resolución de problemas a través dunha estreita colaboración con eles dende a respectiva especialidade. Os recursos actuais destes servizos recóllense na táboa 1.b.

Táboa 1.b.
Servizos de orientación externos en Galicia

2003-04	Equipos de orientación específicos		
	Nº de membros		Aspectos particulares
	Titulares	Reais	
A Coruña	8	8	(-1 ESE/ +1 CS)
Lugo	8	7	(-1 CS)
Ourense	8	6	(-2 ESE e -1 CS; +1 CS)
Pontevedra	7	7	1V T/E Social
TOTAL	31	28	1 V

CS = Comisión de servizo; **ESE** = Excedencia por servizos especiais; **V** = Vacante;

- = Membros do equipo de orientación específico (EOE) en CS noutro organismo; + = Profesor en CS no EOE.

Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia (coa actualización correspondente). Elaboración propia.

4. ESTUDO EMPÍRICO

4.1. FORMULACIÓN DO PROBLEMA

Para desenvolver con éxito as funcións orientadoras que posúen os xefes de departamentos de orientación en Galicia (ás que acabamos de nos referir), e á vista do contexto que igualmente se acaba de expoñer, cabe facer unha serie de preguntas con respecto aos coñecementos e habilidades/destrezas que se consideran de maior interese polos propios orientadores. Entre outras cabe formular as seguintes:

- *¿Cal é a importancia dos coñecementos?*
- *¿Cal é a importancia das habilidades/destrezas?*
- *¿Cal debería ser a súa importancia?*
- *¿En que medida poden diferenciar-se coñecementos e habilidades/destrezas en relación con diversos sectores de intervención orientadora?*
- *¿Existen coñecementos e habilidades/destrezas comúns a distintos sectores de intervención orientadora?*

4.2. OBOXECTIVOS ESPECÍFICOS

En coherencia coa liña interrogativa exposta no anterior apartado, algúns dos obxectivos propostos na investigación á cal nos vimos referindo foron os seguintes:

- *Determinar os coñecementos e habilidades/destrezas que no contexto da competencia profesional*

resultan máis valorados/as polos xefes dos departamentos de orientación de educación secundaria para o desempeño das súas funcións nos centros que imparten a dita etapa na Comunidade Autónoma de Galicia.

- *Determinar os coñecementos e habilidades/destrezas que no contexto da competencia profesional resultan menos valorados/as polos xefes dos departamentos de orientación de educación secundaria para o desempeño das súas funcións nos centros que imparten a dita etapa na Comunidade Autónoma de Galicia.*

Con respecto a estes indicamos a continuación aqueles aspectos que, vinculándose ao seu contido, resultan de maior interese para a comprensión da investigación realizada.

4.3. VARIABLES

Tivéronse en conta dous tipos de variables: *variables de clasificación* e *variables competenciais* propiamente ditas. As variables de clasificación refírense aos datos do centro onde exercen os orientadores de departamentos de orientación de educación secundaria e aos seus datos persoais e profesionais. As variables competenciais clasifícanse en tres grandes bloques: coñecementos (saber), habilidades/destrezas (saber facer) e actitudes (saber ser/saber estar).

Por outro lado, téñense en conta os distintos sectores de intervención orienta-

dora: alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade; xestión e administración orientadora; así como diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial): alumnado, profesorado e equipo directivo, familias e comunidade.

Agora ben, no presente artigo, tal como xa anunciamos nos apartados anteriores, referímonos unicamente ás variables de coñecementos e habilidades/desrezas, unha das partes da investigación.

4.4. POBOACIÓN E MOSTRA

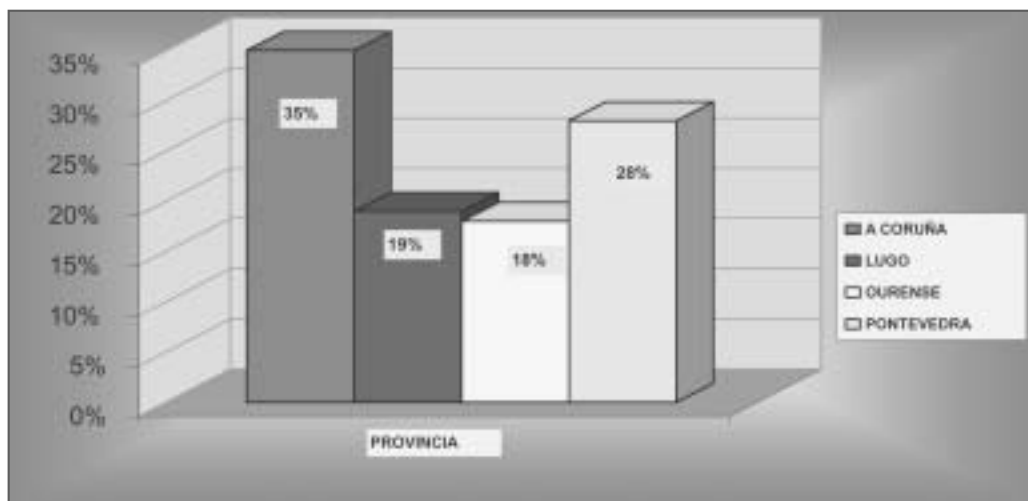
Utilizamos como mostra seleccionada a poboación total de orientadores de educación secundaria de Galicia que, no curso

1999/2000, ascendía a 284 orientadores (46 menos que no curso 2003/04). A todos eles se lles enviou por correo, desde a Facultade de Humanidades da Universidade de Vigo, Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación, Área de MIDE, (Métodos de Investigación e Diagnóstico Educativo) o cuestionario, unha carta de presentación e un sobre franqueado e co enderezo ao que, unha vez cuberto, había de enviarse.

Obtivemos resposta de 118 orientadores, que representan o 41,55% da poboación total, e é distribución por provincias a seguinte: 42 da Coruña (35%), 22 de Lugo (19%), 21 de Ourense (18%) e 33 de Pontevedra (28%), tal como podemos ver reflectido no gráfico 1.

Gráfico 1

Distribución por provincias dos orientadores que responderon ao cuestionario



4.5. O CUESTIONARIO APLICADO

Adoptouse unha estratexia de investigación descritiva, tipo enquisa, ao ser considerada a máis axeitada para os propósitos da nosa investigación. O instrumento de avaliación utilizado foi un cuestionario de opinión, que recolle de forma organizada os indicadores das variables implicadas no obxectivo da enquisa (Padiña García et al., 1998).

O total de ítems de que consta o cuestionario de opinión, denominado

“Análise das competencias profesionais dos orientadores escolares nos centros de educación secundaria”, é de 243, distribuídos en cinco bloques. O bloque III fai referencia aos coñecementos, mentres que o IV está relacionado coas habilidades/destrezas, en ambos os dous casos dende dúas perspectivas: grao de importancia que ten e grao de importancia que debería ter, en relación con diversos sectores de intervención orientadora, tal como queda reflectido na táboa 2.

Táboa 2
Distribución dos ítems do cuestionario

	COÑECEMENTOS	HABILIDADES/ DESTREZAS
a) Co alumnado	7+7=14 ítems	8+8=16 ítems
b) Co profesorado e o equipo directivo	7+7=14 ítems	4+4=8 ítems
c) Coas familias e a comunidade	4+4=8 ítems	4+4=8 ítems
d) Coa xestión e a administración orientadora	5+5=10 ítems	13+13=26 ítems
e) Con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente: alumnado/profesorado e equipo directivo/familias e comunidade	16+16=32 ítems	11+11=22 ítems

Para cada un dos coñecementos e habilidades/destrezas do cuestionario, o orientador ou orientadora debía rodear cun círculo o número correspondente a aquela resposta que mellor se axustase á súa apre-

ciación, seguindo unha escala tipo Likert (1932) con cinco categorías: 1=Nada, 2=Pouco, 3=Regular, 4=Bastante, 5=Moito, tanto para o grao de importancia que ten como para o que debería ter.

4.6. RESULTADOS OBTIDOS

Como podemos observar na táboa 3, aqueles *coñecementos* que, a partir da análise de porcentaxes, *teñen* unha maior importancia para os orientadores escolares de educación secundaria agrúpanse na categoría correspondente a “alumnado”,

seguida da relativa á “xestión e administración orientadora” e da “intersectorial”. Menor importancia teñen os coñecementos agrupados na categoría “profesorado e equipo directivo”, así como especialmente na de “familias e comunidade”, que ocupa o derradeiro lugar.

Táboa 3
Coñecementos: media aritmética da porcentaxe de resposta dos orientadores (bastante + moito)

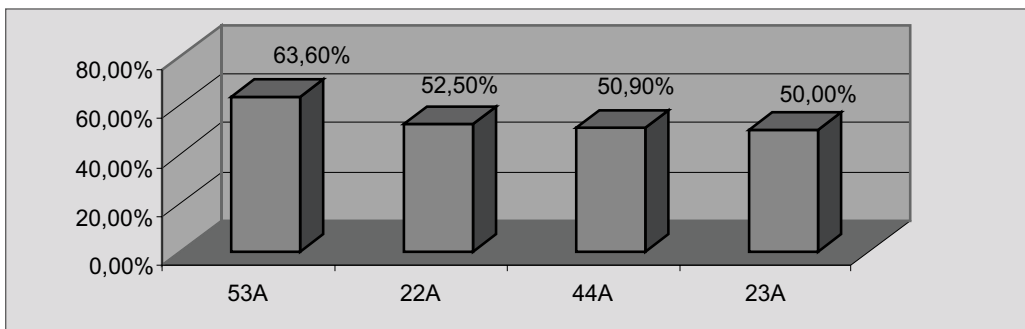
COÑECEMENTOS	
MEDIA ARITMÉTICA PORCENTAXE RESPONSA ORIENTADORES	
IMPORTANCIA QUE TEÑEN	IMPORTANCIA QUE DEBERÍAN TER
ALUMNADO (41,15%)	ALUMNADO (89,37%)
XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (32,88%)	PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (88,37%)
INTERSECTORIAL (24,1%)	FAMILIAS E COMUNIDADE (77,57%)
PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (21,54%)	INTERSECTORIAL (73,6%)
FAMILIAS E COMUNIDADE (11,82%)	XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (72,36%)

En relación co grao de importancia que *deberían ter*, destacan aqueles coñecementos pertencentes á categoría “alumnado”, seguida da de “profesorado e equipo directivo”, “familias e comunidade” e “intersectorial”. Os coñecementos agrupa-

dos na categoría “xestión e administración orientadora” ocuparían o derradeiro lugar.

No gráfico 2, que se amosa a continuación, expoñemos aqueles coñecementos que teñen unha maior importancia.

Gráfico 2
Coñecementos que teñen maior importancia (bastante + moito)



53A- Política e lexislación educativa aplicada á orientación.

22A- Enfoques e conceptualización da avaliación psicopedagóxica.

44A- Tipos de informes orientadores.

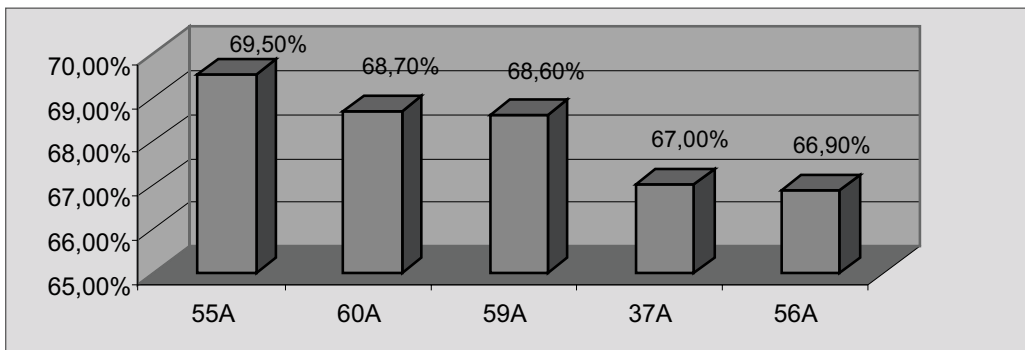
23A- Etioloxía e tratamento educativo nas dificultades da aprendizaxe.

Poden destacarse como coñecementos que teñen unha maior importancia o 53A, pertencente á categoría “intersectorial”; o 22A e o 23A, pertencentes á categoría

“alumnado”; e o 44A, en relación coa categoría “xestión e administración orientadora”.

Os coñecementos que *teñen* unha menor importancia expoñémolos no gráfico 3.

Gráfico 3
Coñecementos que teñen menor importancia (nada + pouco)



55A- Dereito laboral aplicado á orientación profesional.

60A- Estatística básica aplicada á educación.

59A- Psicoloxía das organizacións e do traballo.

37A- Teoría dos programas de intervención familiar e comunitaria.

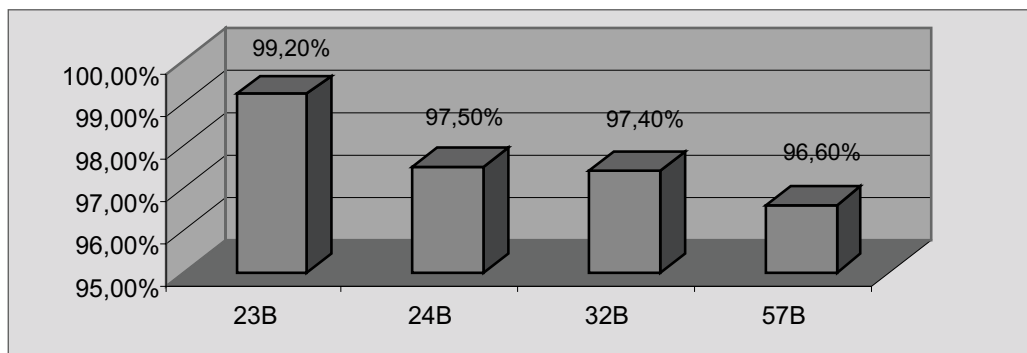
56A- Socioloxía das profesións.

Entre os coñecementos cunha menor importancia destacan o 55A, o 60A, o 59A e o 56A, pertencentes os catro á categoría “intersectorial”. Por outro lado, o 37A pertencería á categoría “familias e

comunidade”.

Aos coñecementos que *deberían ter* unha maior importancia dedicámoslles o gráfico 4.

Gráfico 4
Coñecementos que deberían ter maior importancia
(bastante + moito)



23B- Etioloxía e tratamento educativo das dificultades da aprendizaxe.

24B- Características psicoevolutivas do alumnado.

32B- Función docente e titorial.

57B- Dinámica de grupos.

Destacan como coñecementos que deberían ter unha maior importancia o 23B e o 24B, pertencentes á categoría “alumnado”, o 32B, pertencente á categoría “profesorado e equipo directivo” e o 57B, pertencente á categoría “intersectorial”.

Por outro lado, como podemos observar na táboa 4, aquelas habilidades/destrezas que, a partir da análise de porcentaxes, *teñen* unha maior importancia para os

orientadores escolares de educación secundaria son as agrupadas na categoría correspondente a “alumnado”, seguidas das relativas á “intersectorial”, así como a de “profesorado e equipo directivo”. Menor importancia teñen as habilidades/destrezas agrupadas na categoría “xestión e administración orientadora”, así como na de “familias e comunidade”, que ocupa o derradeiro lugar.

Táboa 4
Habilidades e destrezas: media aritmética da porcentaxe de resposta dos orientadores (bastante + moito)

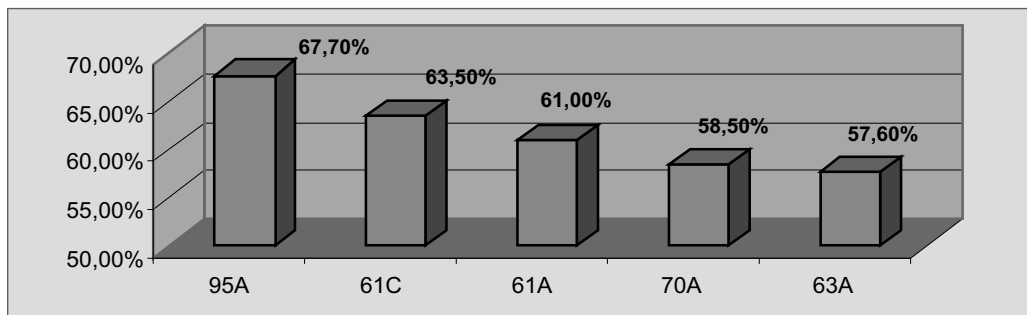
HABILIDADES/DESTREZAS	
MEDIA ARITMÉTICA PORCENTAXE RESPONSA ORIENTADORES	
IMPORTANCIA QUE TEÑEN	IMPORTANCIA QUE DEBERÍAN TER
ALUMNADO (46,8%)	INTERSECTORIAL (93,15%)
INTERSECTORIAL (38,76%)	FAMILIAS E COMUNIDADE (89,45%)
PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (37,07%)	ALUMNADO (88,38%)
XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (35,84%)	PROFESORADO E EQUIPO DIRECTIVO (87,05%)
FAMILIAS E COMUNIDADE (31,35%)	XESTIÓN E ADMINISTRACIÓN ORIENTADORA (80,9%)

Ademais, en relación co grao de importancia que *deberían ter*, destacan aquelas habilidades/destrezas pertencentes á categoría “intersectorial”, seguidas da de “familias e comunidade”, “alumnado” e “profesorado e equipo directivo”. En derra-

deiro lugar en importancia atoparíanse as habilidades/destrezas agrupadas na categoría “xestión e administración orientadora”.

No gráfico 5, que amosamos a continuación, expóñense aquelas habilidades/destrezas que *teñen* maior importancia.

Gráfico 5
Habilidades e destrezas que teñen maior importancia (bastante + moito)



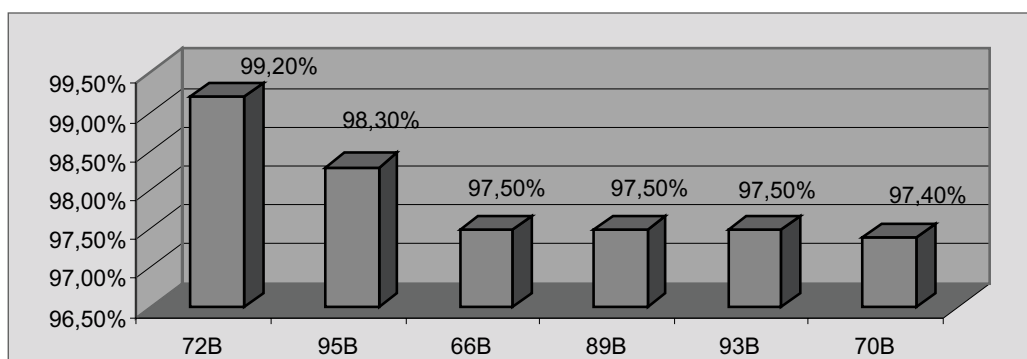
- 95A- Difusión de información relativa á orientación persoal, académica e profesional do alumnado.
 61C- Avaliacións psicopedagóxicas utilizando metodoloxías cuantitativas.
 61A- Avaliacións psicopedagóxicas utilizando metodoloxías cualitativas.
 70A- Asesoramento ao profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos.
 63A- Avaliacións e intervencións psicopedagóxicas empregando os instrumentos axeitados.

Destacamos como habilidades/destrezas que teñen unha maior importancia a 95A, en relación coa categoría “intersectorial”; a 61C, a 61A e a 63A, en relación coa categoría “alumnado” e a 70A, en rela-

ción coa categoría “profesorado e equipo directivo”.

Ás habilidades/destrezas que *deberían ter* unha maior importancia dedicámoslles o gráfico 6.

Gráfico 6
Habilidades e destrezas que deberían ter maior importancia (bastante + moito)



72B- Asesoramento ás familias en relación coa educación e formación dos seus fillos.

95B- Difusión de información relativa á orientación persoal, académica e profesional do alumnado.

66B- Asesoramento do alumnado na toma de decisións.

89B- Avaliación das necesidades socioeducativas.

93B- Comunicación interpersonal e habilidades sociais.

70B- Asesoramento ao profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos.

Como habilidades/destrezas que deberían ter unha maior importancia están a 72B, pertencente á categoría “familias e comunidade”; a 95B, a 89B e a 93B, pertencentes á categoría “intersectorial”; a 66B, pertencente á categoría “alumnado” e a 70B, pertencente á categoría “profesorado e equipo directivo”.

A análise estatística da diferenza de medias (Proba T/Anova) permitiu constatar:

- Os orientadores que exercen en centros públicos integrados danlles unha maior importancia aos *coñecementos que deberían ter en relación coas familias e coa comunidade*, en comparación cos orientadores que exercen en institutos de educación secundaria, dos cales a valoración é menor.

- Os orientadores que exercen na provincia de Ourense danlles unha maior importancia aos *coñecementos que teñen en*

relación co profesorado e equipo directivo, en comparación cos da provincia de Pontevedra, que fan unha valoración menor.

- As orientadoras valoran como máis importantes aquelas *habilidades/destrezas que deberían ter en relación coas familias e a comunidade* que os orientadores, así como as *habilidades/destrezas que teñen e que deberían ter en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*.

- Os orientadores que non pertencen a ningún corpo docente como tal (interinos que exercen as súas funcións en educación secundaria) valoran como máis importantes, con respecto a aqueles que si pertencen propiamente ao corpo de profesores de educación secundaria, as *habilidades e destrezas que deberían ter en relación coa xestión e coa administración orientadora*.

- Aqueles orientadores sen experiencia docente consideran como máis importantes, con respecto aos orientadores con experiencia docente, os *coñecementos que deberían ter en relación coa xestión e coa administración orientadora e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*, así como as *habilidades/destrezas que deberían ter en relación coas familias e a comunidade e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*.

- Os orientadores con experiencia orientadora menor a un ano en departamentos de orientación valoran como máis importantes os *coñecementos que deberían ter en relación coas familias e coa comuni-*

dade e en relación coa xestión e administración orientadora, así como as habilidades/destrezas que deberían ter en relación co alumnado e co profesorado e equipo directivo que aqueles orientadores con experiencia orientadora dun ano ou superior.

- Aqueles orientadores con experiencia orientadora en departamentos de orientación menor a un ano consideran como máis importantes os *coñecementos que deberían ter en relación coas familias e coa comunidade*, así como os *coñecementos e habilidades/destrezas que deberían ter en relación coa xestión e administración orientadora* que aqueles orientadores con experiencia orientadora de 3 ou máis anos. Por outro lado, os orientadores con experiencia orientadora en departamentos de orientación menor a un ano valoran como máis importantes as *habilidades/destrezas que deberían ter en relación co alumnado* que os orientadores con experiencia orientadora de un a dous anos.

- Os orientadores sen experiencia tutorial consideran como máis importantes os *coñecementos que deberían ter en relación co profesorado e equipo directivo*, así como os *coñecementos e habilidades/destrezas que deberían ter en relación coas familias e comunidade, xestión e administración orientadora e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)* que os orientadores con experiencia tutorial.

- Os orientadores interinos valoran como máis importantes os *coñecementos que deberían ter en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)* e as *habilida-*

des/destrezas que deberían ter en relación coas familias e coa comunidade, así como os coñecementos e habilidades/destrezas que deberían ter en relación co profesorado e equipo directivo e coa xestión e administración orientadora que os orientadores definitivos.

- Os orientadores con ‘escasa’ ou ‘nula’ participación na organización e funcionamento do centro consideran como menos importantes que aqueles orientadores que consideran participan ‘moito’ as *habilidades/destrezas que teñen en relación coas familias e a comunidade e coa xestión e a administración orientadora.*

- Os orientadores que cren que a súa formación inicial lles permite ‘pouco’ ou ‘nada’ desempeñar axeitadamente as súas funcións valoran en maior medida a posesión/dominio dos *coñecementos e habilidades/destrezas que deberían ter en relación co profesorado e equipo directivo* ca aqueles orientadores que cren que a súa formación inicial lles permite desempeñar de forma ‘regular’ as súas funcións, cuxa valoración é menor.

- Os orientadores que cren que a súa formación inicial lles permite ‘bastante’ desempeñar axeitadamente as súas funcións valoran en maior medida a posesión/dominio dos *coñecementos que teñen en relación co alumnado*, en comparación con aqueles orientadores que cren que a súa formación inicial lles permite ‘pouco’ ou ‘nada’ desempeñar axeitadamente as súas funcións. Non obstante, estes últimos valoran máis a posesión/dominio dos *coñecementos que deberían ter en relación coa xestión e a administración orientadora* en comparación cos primeiros, cuxa valoración é menor.

- Os orientadores que consideran que a súa formación continua é ‘satisfactoria’ danlle unha maior importancia ao dominio/posesión dos *coñecementos que teñen en relación co alumnado, familias e comunidade e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*, así como aos *coñecementos e habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo*, en comparación con aqueles orientadores que a consideran ‘pouco satisfactoria’ ou ‘insatisfactoria’, cuxa valoración é menor.

- Os orientadores que consideran que a súa formación continua é ‘bastante’ ou ‘moi satisfactoria’ valoran como máis importante o dominio/posesión dos *coñecementos que teñen en relación co alumnado*, así como as *habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*, en comparación cos orientadores que a consideran como ‘pouco satisfactoria’ ou ‘insatisfactoria’, cuxa valoración é menor.

- Os orientadores que consideran que a súa formación continua é ‘bastante’ ou ‘moi satisfactoria’ valoran como máis importante a posesión/dominio dos *coñecementos que deberían ter en relación co alumnado*, en comparación cos orientadores que a consideran como ‘satisfactoria’, da cal a valoración é menor.

- Os orientadores que consideran que o departamento de orientación do centro onde exercen conta con medios e recursos axeitados para desenvolver as súas funcións valoran como máis importantes

as habilidades/destrezas que teñen en relación coa xestión e administración orientadora que aqueles que non o consideran.

- Os orientadores que consideran que teñen en conta as diversas medidas de atención á diversidade valoran como máis importantes os *coñecementos e habilidades/destrezas que teñen en relación co profesorado e equipo directivo*, así como as *habilidades/destrezas que teñen en relación coas familias e comunidade, xestión e administración orientadora e en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)* que aqueles orientadores que non teñen en conta as ditas medidas.

Por outro lado, a análise cualitativa realizada mediante discusión grupal con representantes de diversos sectores de intervención orientadora (unha alumna, unha representante das asociacións de pais de alumnos de centros públicos, unha profesora titora, un xefe de departamento de orientación, un director, un experto universitario) permitiu contrastar os datos obtidos mediante a análise cuantitativa en relación cos coñecementos e as habilidades/destrezas máis e menos valorados/as, os cales foron corroborados en gran medida. As habilidades/destrezas de índole intersectorial (comúns a distintos sectores de intervención orientadora conxuntamente) que consideran moi importantes gardan relación coa *comunicación interpersoal e coas habilidades sociais*. Así mesmo, destacan algunhas habilidades/destrezas específicas que deberían ter importancia. Son as seguintes: *saber facer atención preventiva e avaliacións psicopedagóxicas en relación co alumnado, saberlle facilitar asesora-*

mento ao profesorado nas dificultades educativas dos seus alumnos e saber implicar as familias nos problemas dos seus fillos.

En canto aos coñecementos de tipo específico que consideran que deberían ter maior importancia son aqueles relacionados, sobre todo, co profesorado e equipo directivo, ademais de coa familia e a comunidade. De igual xeito se valoran, aínda que en menor medida que os anteriores, os coñecementos de tipo intersectorial.

5. CONSIDERACIÓNS FINAIS

Os resultados da investigación empírica confirman que os orientadores escolares de educación secundaria de Galicia conceden, despois das actitudes, unha importancia relevante ao ámbito metodolóxico (habilidades/destrezas) e en menor medida ao ámbito conceptual (coñecementos) das súas competencias profesionais, tanto en relación co grao de importancia que teñen como co que deberían ter.

En relación co grao de importancia que teñen, as categorías de *“coñecementos en relación co alumnado”*, *“coñecementos en relación coa xestión e administración orientadora”*, *“habilidades e destrezas en relación co alumnado”* e *“habilidades e destrezas en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)”* serían das máis valoradas por parte dos orientadores escolares de educación secundaria, mentres que as categorías menos valoradas serían as de *“coñecementos en relación coas familias e a comunidade”* e *“habilidades e destrezas en relación coas familias e a comunidade”*.

Por outro lado, con respecto ao grao de importancia que deberían ter, as categorías de “*coñecementos en relación co alumnado*”, “*coñecementos en relación co profesorado e equipo directivo*”, “*coñecementos en relación coas familias e a comunidade*”, “*habilidades e destrezas en relación con diversos sectores de intervención orientadora conxuntamente (intersectorial)*” e “*habilidades e destrezas en relación coas familias e a comunidade*” serían das máis valoradas polos orientadores. Mentres que as categorías menos valoradas serían as de “*coñecementos en relación coa xestión e administración orientadora*” e “*habilidades e destrezas en relación coa xestión e administración orientadora*”.

Así mesmo, constatouse a existencia de diferenzas estatisticamente significativas entre as medias de varios grupos de orientadores dalgunhas variables de clasificación (tipo de centro, provincia, sexo, corpo docente, experiencia docente, experiencia orientadora en departamentos de orientación, experiencia titorial, situación administrativa, participación na organización e funcionamento do centro, consideración da formación inicial, consideración da formación continua, consideración de medios e recursos, consideración das diversas medidas de atención á diversidade) en relación con determinadas categorías de coñecementos e/ou habilidades/destrezas.

A análise cualitativa mediante a discusión grupal permitiu contrastar os datos derivados da análise cuantitativa, en relación con aqueles coñecementos e habilidades/destrezas máis e menos valorados/as polos orientadores escolares, sendo en liñas xerais coincidentes.

Estes resultados apuntan á conveniencia de realizar determinados cambios nos procesos de selección dos orientadores actualmente vixentes e deben favorecer unha mellora efectiva nos plans de formación inicial e continua do profesorado. Deben igualmente axudar a clarificar o perfil profesional dos orientadores escolares de departamentos de orientación de educación secundaria, polo que a Administración educativa deberá ter en conta no seu deseño a percepción dos orientadores ao respecto, consolidando un marco organizativo favorecedor da adquisición e desenvolvemento de novas competencias profesionais.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia*. Cinterfor/OIT.
- Barreira, A. (2003): *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tese doutoral (edición en CD-ROM).
- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 27).
- Delcourt, J. (1991): “La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones”. *Formación profesional*, 2, 44-50.
- Graña, V. (2002): *Manual legislativo do ensino non universitario galego*. A Coruña, Galigraf Galicia (3ª edición).

- Irigoin, M. e Vargas, F. (2002): *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT-OPS.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Likert, E. (1932): "A Technique for the Measurement of Attitudes". *Archives of Psychology*, 140, (22), 44-53. (Traducido ao castelán en Wainermann, C. H. (ed.) (1976): *Escalas de medición en ciencias sociales*. Bos Aires, Ediciones Nueva Visión, 199-260.
- Navío, A. (2001): *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (tese doutoral).
- Navío, A. (2002): "Las competencias profesionales del formador". Grupo Cifo. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona, 1-32. (<http://dewey.uab.es/anavio/didactiques%20especiales/formador.pdf>).
- Ocampo, C. (2003): *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Orde de 24 de Xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998 (DOG do 31).
- Padilla García, J. L. et al. (1998): Elaboración del cuestionario. En A. Rojas Tejada, J. Fernández Prados e C. Pérez Meléndez (eds.). *Investigar mediante encuestas*. Madrid, Síntesis, 115-140.
- Prieto, J. M. (1997): Prólogo. En C. Levy-Leboyer. *Gestión de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000, 7-24.
- Rodicio, M. L. et al. (2001): "La orientación en Galicia", *RIE*, (19: 2) 545-560.
- Sanz Oro, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.
- Sobrado, L. (2001): *Análisis de competencias y desarrollo profesional de los orientadores escolares y profesionales. Proyecto de investigación de acceso a cátedra (resumen)*. Santiago de Compostela: Departamento de Métodos e Técnicas de Investigación en CC. do Comportamento e da Educación. Facultade de Ciencias da Educación.
- Sobrado, L. e Ocampo, C. (2000): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel (3ª edición).
- Tyler, L. E. (1988): *La función del orientador*. México, Trillas (décimo primeira reimpresión).
- Xunta de Galicia (2003): *Curso escolar 2003/04. Datos e cifras da ensinanza non universitaria en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.



Alberto José BARREIRA ARIAS e Camilo I. OCAMPO GÓMEZ: “A orientación en educación secundaria: competencias conceptuais e metodolóxicas dos xefes de departamento”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 44, novembro 2004, pp. 157-176.

Resumo: neste artigo trátase de dar a coñecer os aspectos máis salientables dunha das partes da investigación realizada no seo da Área de MIDE, universidades de Santiago e Vigo, sobre as competencias de coñecemento (saber) e metodolóxicas (saber facer) que, para un desempeño eficaz das súas funcións, os orientadores escolares de centros públicos de educación secundaria de Galicia consideran que teñen/deberían ter. O seu núcleo central constitúeno os resultados relativos a aqueles coñecementos e habilidades/destrezas máis e menos valorados/as polos orientadores escolares, tanto dende o grao de importancia que teñen (lle conceden), como dende o que deberían ter, nos dous casos en relación con diversos sectores de intervención/actividade orientadora.

Palabras clave: xefes de departamentos de orientación, competencias, coñecementos, habilidades/destrezas, perfil profesional, educación secundaria, Galicia.

Resumen: en este artículo se intenta dar a conocer los aspectos más fundamentales de una de las partes de la investigación realizada, en el seno del área de MIDE —Universidades de Santiago de Compostela y Vigo— sobre las competencias de conocimiento (saber) y metodológicas (saber hacer) que, para un desempeño eficaz de sus funciones, los orientadores escolares de centros públicos de educación secundaria de Galicia consideran que tienen o deberían tener. El núcleo central de este artículo está constituido por los resultados relativos a aquellos conocimientos y habilidades más o menos valorados por los orientadores escolares, tanto desde el grado de importancia que tienen o se le concede, como desde el que deberían tener en ambos casos en relación con diversos sectores de intervención y actividad orientadora.

Palabras clave: jefes de departamentos de orientación, competencias, conocimientos, habilidades/destrezas, perfil profesional, educación secundaria, Galicia.

Abstract: in this article, we try to show the most relevant details of one part of a research conducted at the Galician universities of Santiago de Compostela and Vigo (MIDE area). The research aimed at the perceptions of public secondary education councillors about their knowledge competencies (to know) and the methodology competencies (to know how to do it). The bulk of this article are the results of the research: the evaluation on the part of the school councillors of knowledge and abilities, both regarding the degree of importance they give to them, and the importance that these knowledge and abilities should have in relation to intervention areas and orientation activities.

Key words: orientation department heads, competencies, knowledge, abilities, professional profile, secondary education, Galicia.

– Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 09-02-2004.

