



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

emolmedo@ugr.es

Universidad de Granada
España

Fernández-Tilve, M^a Dolores; Malvar-Méndez, M^a Laura
Educar para el bienestar emocional en tiempos convulsos:
un estudio desde la perspectiva de la orientación escolar

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa, vol. 30, núm. 1, 2024, Enero-Junio
Universidad de Granada
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30389>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91678088008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Educar para el bienestar emocional en tiempos convulsos: un estudio desde la perspectiva de la orientación escolar

Educating for emotional wellbeing in uncertain times: a study from a school counselling perspective

Educar para o bem-estar emocional em tempos turbulentos: um estudo desde a perspectiva da orientação

在动荡时期培养情感福祉：从学校指导的角度进行研究

التعليم من أجل الرفاهية العاطفية في الأوقات المضطربة: دراسة من منظور التوجيه

Fernández-Tilve, M^a Dolores ⁽¹⁾ ; Malvar-Méndez, M^a Laura ⁽²⁾ 

⁽¹⁾ Universidad de Santiago de Compostela, España

⁽²⁾ Universidad de Vigo, España

Resumen

Las competencias emocionales se han convertido, actualmente, en una poderosa herramienta para el ejercicio de una acción orientadora que persiga unos altos estándares de calidad. Por lo tanto, los profesionales de la orientación cada día son más conscientes de que las emociones juegan un papel determinante en la práctica orientadora. Esto nos ha llevado a emprender un estudio con el objetivo de conocer la opinión de los orientadores/as escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia acerca de la aplicabilidad de las competencias emocionales en su quehacer diario. Un estudio cuantitativo no experimental descriptivo, en el que se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert como instrumento para la recogida de información y así acceder de manera rápida y clara a unos datos que nos ayudarían a disponer de un retrato completo sobre el estado de la cuestión. Los datos cuantitativos resultantes proporcionan una valiosa información para conocer las competencias emocionales más efectivas y útiles en la praxis orientadora y así afrontar de manera satisfactoria y favorable el bienestar.

Palabras clave: orientación, competencias, emociones, bienestar, educación.

Abstract

Emotional competencies have become a powerful tool for use in counselling practice that pursues high quality standards. Thus, counselling professionals are increasingly aware that emotions play an essential role within their practice. For this reason, the present study strives to identify perspectives of school counsellors working in the autonomous community of Galicia regarding the utility of emotional competencies in their day-to-day practice. A descriptive, non-experimental and quantitative study was conducted. A Likert scale was used to gather information as this tool enables specific and clear data to be collected quickly in order to provide a more complete description of the state of the issue. The quantitative data gathered provides valuable information pertaining to the most effective and useful emotional competencies for use in counselling practice and, therefore, favours efficient assessment of wellbeing.

Keywords: counselling, competences, emotions, wellbeing, education

Received/Recibido

Feb 13, 2024

Approved /Aprobado

May 12, 2024

Published/Publicado

Jun 20, 2024

Resumo

As competências emocionais tornaram-se, atualmente, uma ferramenta poderosa para o exercício de uma ação orientadora na procura de elevados padrões de qualidade. Por conseguinte, os profissionais de orientação estão cada vez mais conscientes de que as emoções desempenham um papel decisivo na prática orientadora. Isto levou-nos a realizar um estudo com o objetivo de conhecer a opinião dos orientadores escolares da Comunidade Autónoma da Galiza sobre a aplicabilidade das competências emocionais no seu trabalho diário. Um estudo quantitativo não-experimental descritivo, em que se utilizou uma escala de classificação do tipo Likert como instrumento para a recolha de informação, de modo a aceder de forma rápida e clara a dados que nos ajudassem a ter um retrato completo do estado da questão. Os dados quantitativos resultantes fornecem informações valiosas para conhecer as competências emocionais mais eficazes e úteis na prática orientadora, a fim de abordar o bem-estar de forma satisfatória e favorável.

Palavras-chave: orientação, competências, emoções, bem-estar, educação

摘要

情感技能现已成为追求高质量指导行动的重要工具。因此，指导专业人员越来越意识到情感在指导实践中起着决定性的作用。这促使我们开展了一项研究，旨在了解加利西亚自治区的学校指导员对情感技能在其日常工作适用性的看法。

本研究为一种定量非实验性描述性研究，使用李克特量表作为信息收集工具，从而能够快速清晰地获取数据，帮助我们全面了解问题现状。所得的定量数据提供了宝贵的信息，以了解在指导实践中最有效和有用的情感技能，从而积极和有利地促进福祉。

关键词：指导、职能、情感、幸福、教育。

ملخص

أصبحت الكفاءات العاطفية حالياً أداة قوية لممارسة العمل التوجيهي الذي يسعى إلى تحقيق معايير الجودة العالية. ولذلك، فإن المتخصصين في الاستشارة يدركون بشكل متزايد أن العواطف تلعب دوراً حاسماً في ممارسة الاستشارة. وقد دفعنا ذلك إلى إجراء دراسة بهدف معرفة رأي المرشدين المدرسين في إقليم غاليسيا ذي الحكم الذاتي حول مدى إمكانية تطبيق الكفاءات العاطفية في عملهم اليومي. دراسة كمية وصفية غير تجريبية، تم فيها استخدام مقياس التصنيف من نوع "ليكرت" كأداة لجمع المعلومات وبالتالي الوصول بسرعة ووضوح إلى البيانات التي من شأنها أن تساعدنا على الحصول على صورة كاملة لحالة المسألة. توفر البيانات الكمية الناتجة معلومات قيمة لمعرفة الكفاءات العاطفية الأكثر فعالية وإفادة في ممارسة الإرشاد وبالتالي معالجة الرفاهية بطريقة مرضية ومواتية.

الكلمات الدالة : التوجيه، المهارات، العواطف، الرفاهية، التعليم.

Introducción

La complejidad de los avances tecnológicos y culturales promueven en la sociedad transformaciones que hacen que transitemos por un mundo cada vez más complejo, lleno de interrogantes diversos y respuestas limitadas. Hablamos, sin duda, de una sociedad cada vez más digital y digitalizada (Luengo-Horcajo et al., 2021) en la que la tecnología irrumpe de un modo frenético, sin dar tiempo a prever y a valorar las consecuencias que tendrá en un futuro próximo, caracterizado por el dinamismo (Moreno-Parra et al., 2022) y, también, por la exigencia de inmediatez en todos los ámbitos.

Convergemos, pues, en una sociedad definida por el carácter efímero y temporal de las oportunidades que toca vivir (Vargas-Hernández y Salas-Pérez, 2023), que lleva aparejada un aspecto relacionado con el nivel de estrés y la percepción de falta de control que se incrementa como consecuencia de la exigencia constante no sólo de la capacidad de adaptación inmediata sino de dar una respuesta eficaz a estímulos diferentes. En este sentido, parece que existe la necesidad de un saber estar vinculado a un dominio del entorno, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal (Ávila-Muñoz, 2019).

Evidentemente, los cambios que emergen en la sociedad trazan nuevos desafíos educativos que se reflejan, por lógica, en el quehacer de la escuela. La educación no puede permanecer ajena ante los progresos y transformaciones sociales. En consecuencia, los centros escolares deben responder y abordar de forma eficaz las demandas que le exige la sociedad y, especialmente, el reto que supone convivir en la llamada sociedad de la información y comunicación, caracterizada por la globalización, la accesibilidad, la internacionalización de la economía, la inmigración, la pobreza, etc. (Briceño-Núñez et al., 2023; Fernández-Batanero, 2020).

Por consiguiente, la cuestión radica en determinar qué estrategias adopta la escuela para afrontar las circunstancias señaladas más arriba, sin obviar que uno de los aspectos

prioritarios a considerar tiene que ver con la atención a las diferentes manifestaciones de la diversidad y la personalización de los procesos de enseñar y aprender. Quizá habría que empezar por plantear una serie de cuestiones como, por ejemplo, verificar si está realmente preparada para afrontar los cambios o si está interesada en asumir la realidad y hacerse cómplice de la transformación social.

Consideramos que frente a este panorama abrumador e incierto toma especial importancia la participación de la orientación educativa, ya que constituye una herramienta de intervención que favorece el desarrollo de funciones como la adaptación y la socialización. Desde este posicionamiento, la orientación se consolida como componente clave de la educación (Delgado-Galindo et al., 2021), dado que se fundamenta en una actividad que está profundamente ligada al contexto en el que se desarrolla. Representa, entonces, un medio idóneo para la creación de condiciones sociales, culturales y educativas que posibiliten el desarrollo de actitudes independientes, resilientes y competentes. Hablamos, en definitiva, de una poderosa herramienta para enfrentar creativamente los retos, los obstáculos y las adversidades que el contexto impone (Morales-Carrero, 2020).

Hoy por hoy, se percibe una relevancia creciente del trabajo orientador dentro de la institución escolar (Hernández-Salamanca, 2020). De manera específica, se le demanda que esté en constante cambio, se espera que tenga relación directa con la sociedad del momento (Delgado-González et al., 2023; Torrecilla-Sánchez et al., 2022). Esta circunstancia, queda reflejada en cierta medida cuando se otorga cada vez más importancia al apoyo de procesos no cognitivos, así como también en la necesidad de que la escuela se transforme en el espacio para crecer emocionalmente de un modo consciente (Bisquerra-Alzina y Chao-Rebolledo, 2021; Fernández-Berrocal et al., 2022; Losada-Puente et al., 2022; Stake y Visse, 2023). Bajo estos parámetros, los centros educativos requieren cada vez más de profesionales de la orientación con unas competencias adecuadas

que le permitan asumir las tareas con garantías de calidad y éxito, ocupando un lugar preferente las competencias emocionales como una alternativa que inste a reflexionar y propicie el desarrollo de habilidades personales y sociales acordes para lidiar con la frustración, el estrés y los conflictos desde una postura flexible y estratégica (Morales, 2021; Ortiz-Álvarez et al., 2023).

Son tantas las turbulencias provocadas por los entornos cambiantes a los que tiene que enfrentarse la labor orientadora que, en tiempos convulsos como los que asistimos, requerimos más que nunca de orientadores resilientes, adaptativos y con altas competencias emocionales para realizar un desempeño laboral que contribuya a afrontar exitosamente los retos cotidianos y que de forma directa ayude a mantener el equilibrio emocional ante los sucesos negativos. Indiscutiblemente, el desarrollo de las competencias emocionales en la práctica orientadora constituye un elemento vital, convirtiéndose en un recurso extraordinario para atender las emergencias de la vida escolar y para hacer más eficiente el desempeño profesional (Gómez-Veloz y García-González, 2022). De ahí el interés de subrayar que los profesionales de la orientación sean emocionalmente competentes para enfrentarse a diario ante cambios sociales y laborales vertiginosos (Vargas-Hernández y Salas-Pérez, 2023). En el proceso de globalización que vivimos, las competencias emocionales pasan a tener una significación y un elevado valor (Ramírez-Díaz, 2020).

La complejidad y variedad de tareas que desde la orientación se tienen que desempeñar pueden generar altos niveles de estrés e insatisfacción tanto profesional como personal (García-Domingo, 2021), por lo que interpretar mejor las emociones supone poseer más recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno y una menor insatisfacción de las experiencias negativas disfrutando más de las positivas (Ávila-Muñoz, 2019; Soledad-Martínez y López-Sarmiento, 2023). El desarrollo de estrategias para mejorar la tolerancia a la

frustración, igualmente, puede convertirse en un instrumento preferente (Hernández-Salamanca, 2020).

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de una competencia emocional? Pues de un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea (Palomera et al., 2019). Así pues, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser y estar en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos (Rendón-Uribe, 2015).

A tenor de lo expuesto, se puede constatar la importancia del desarrollo emocional y el influjo que las competencias emocionales tienen en la función orientadora (Cejudo, 2017; García-García y Sánchez-Calleja, 2017; Gómez-veloz y García-González, 2021). Afortunadamente, las emociones de los orientadores/as han empezado a considerarse como una variable relevante para comprender aspectos relacionados con su nivel de bienestar y su salud física y mental (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2020; López-López et al., 2020).

En este contexto, surge la urgencia de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las competencias profesionales que requiere la profesión orientadora (Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023). Por ello, se hace cada vez más necesario el diseño de un perfil competencial del orientador/a, de forma que tanto la formación inicial como permanente se adecúe para poder dar respuesta a una sociedad cada vez más cambiante (Ferrando-Carretero et al., 2020). Es decir, para contar con unos orientadores/as con las competencias profesionales y personales que favorezcan procesos de intervención efectivos y enfocados en la transformación de la vida social (Morales-Carrero, 2020).

El bienestar emocional se convierte en un elemento clave a trabajar en la formación inicial y continua de los orientadores/as. De lo contrario, difícilmente estarán en condiciones

de afrontar los retos educativos. Por ejemplo, relacionarse con la comunidad educativa de manera positiva y adecuada (Ávila-Muñoz, 2019). Algunos estudios (Rueda-Carcelén y Filella-Guiu, 2016; Sánchez-Calleja et al., 2019) ya vienen a poner de manifiesto la importancia de dotar a los orientadores/as de una serie de capacidades o estrategias para su trabajo diario (conciencia y regulación, empatía, gestión del estrés, comprensión y sensibilidad, prevención y resolución de conflictos, etc.).

Conscientes de esta problemática, hemos llevado a cabo un estudio centrado en el contexto gallego, con el propósito último de conocer la opinión de los orientadores/as escolares en ejercicio acerca del grado de aplicabilidad de las competencias emocionales en su quehacer diario. Entendemos que los hallazgos obtenidos en nuestro estudio pueden ayudarnos más y mejor en la urgente tarea de diseño del perfil competencial del orientador/a.

Método

Este estudio es cuantitativo no experimental descriptivo.

Participantes

La población está formada por 323 orientadores/as de secundaria que trabajan en centros educativos de titularidad pública de Galicia. Como método de muestreo se estableció contacto con la totalidad de profesionales, solicitando su participación. Remitieron el cuestionario solicitado 184 participantes, una tasa de respuesta efectiva del 57% más que aceptable. Los participantes del estudio dieron su conformidad para formar parte de la muestra final. Se les ha indicado que los datos se utilizarían únicamente para los fines de la investigación. Por lo tanto, el estudio ha seguido los procedimientos y protocolos establecidos en cumplimiento de los estándares éticos de la investigación.

El 69.56% de los sujetos encuestados tiene menos de 50 años y el 72.28% son mujeres. El 30.08% realizaron estudios de Pedagogía, el 35.87% Psicología y el 19.02% Psicopedagogía. El 46.74% cuenta con más de

12 años de experiencia en orientación y el 39.13% trabaja con estudiantado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos.

Procedimiento de recogida de información

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la escala de valoración tipo Likert.

Tomando como referencia los objetivos del estudio se diseñó una escala de valoración tipo Likert, configurada por 92 ítems y con cuatro niveles de graduación que van desde el menor (1) al mayor grado de acuerdo (4). Las competencias están estructuradas en diez grupos de factores. El primer factor (F1) recoge los ítems relacionados con la aplicabilidad del autoconocimiento en el trabajo; el segundo factor (F2) abarca aquellos ítems que tienen que ver con la actitud emprendedora desempeñada; el tercer factor (F3) lo conforman los ítems ligados al dinamismo y la colaboración en el contexto profesional; el cuarto factor (F4) aglutina ítems vinculados al tipo de actitud pragmática y resolutiva que el orientador/a mantiene en su quehacer; en el quinto factor (F5) se encuentran los ítems asociados a la integridad y los valores de la praxis orientadora; en el sexto factor (F6) se organizan los ítems circunscritos a la ética laboral de los orientadores/as; en el séptimo factor (F7), se agrupan ítems que configuran la tolerancia; en el octavo factor (F8), se reflejan los ítems que estructuran la autorregulación; en el noveno factor (F9) se muestran ítems relativos a la comunicación y relaciones personales; finalmente, en el décimo factor (F10), afloran ítems que giran en torno a la socialización y el compromiso.

Procedimiento de análisis de la información

Para analizar la información obtenida se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis de las características técnicas del instrumento utilizado.

Para comprobar la validez de la escala se ha utilizado la valoración de jueces y una prueba piloto.

El análisis de la consistencia interna de la escala se realiza mediante el cálculo del

coeficiente α de Cronbach. En este caso, se ha obtenido un excelente resultado tanto a nivel global (α Global = 0,98) como para cada uno de los factores. De manera complementaria, se calculó también el coeficiente de fiabilidad mediante el “Método de dos Mitades” (Spearman-Brown), obteniendo un valor global de 0,97. Por tanto, el grado de consistencia interna entre los ítems de cada uno de los factores es considerablemente elevado, por lo que la fiabilidad de la escala es excelente.

Tras la aplicación digital de los cuestionarios, se procedió con la codificación y grabado de los datos para su depuración. Para la detección de incoherencias se recurrió tanto a tablas de frecuencia como de contingencia, subsanando las anomalías detectadas.

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

previo fue realizada mediante el paquete estadístico SPSS.

El análisis de datos se realizó con diferentes técnicas de análisis estadístico, con la ayuda del paquete estadístico SPSS y el programa AMOS. Por una parte, se procedió a la tabulación “uni” y “bivariada”, incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables cuantitativas. Por otra, al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales, para la identificación de factores competenciales.

Resultados

Estudio del instrumento

Dado que este trabajo forma parte de una investigación más amplia, el estudio del instrumento puede examinarse detenidamente en Fernández-Tilve y Malvar-Méndez (2021).

Estudio de las competencias

Como respuesta al objetivo planteado en el estudio, se muestran a continuación los resultados de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) referidos a las valoraciones que los orientadores/as hacen acerca del grado de aplicabilidad de cada una de las competencias que componen la escala elaborada.

Tabla 1a. Estadísticos descriptivos para valorar el grado de aplicabilidad de las competencias emocionales

Valoración de la aplicabilidad	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Confidencialidad	3,61	,59	1	4
Respeto	3,59	,62	1	4
Habilidades interpersonales	3,57	,55	2	4
Accesibilidad	3,57	,60	1	4
Empatía	3,56	,62	2	4
Responsabilidad profesional	3,56	,62	1	4
Capacidad de escucha	3,55	,59	2	4
Comunicación	3,53	,54	2	4
Discreción	3,52	,55	2	4
Tolerancia	3,49	,59	1	4
Cordialidad	3,49	,54	2	4
Apreciación diversidad	3,47	,64	1	4
Comportamiento ético	3,46	,62	2	4
Diálogo	3,46	,61	2	4
Atender a la diversidad	3,43	,66	1	4
Asesoramiento	3,42	,65	1	4
Paciencia	3,40	,61	2	4
Consulta	3,40	,64	1	4
Sensatez	3,39	,61	1	4
Asertividad	3,38	,70	2	4
Autoconcepto	3,35	,58	2	4
Integridad	3,34	,61	1	4
Autocontrol	3,33	,58	1	4
Ayuda	3,31	,62	1	4
Realizar preguntas efectivas	3,30	,62	2	4
Confiabilidad	3,30	,61	1	4
Flexibilidad	3,29	,63	2	4
Resolución de problemas	3,29	,65	1	4
Autoconocimiento	3,29	,54	2	4
Inclusión	3,29	,75	1	4
Compromiso	3,29	,68	1	4
Coordinar con otros	3,28	,67	2	4
Análisis situacional	3,28	,59	2	4
Perseverancia	3,27	,64	1	4
Apertura	3,27	,76	1	4
Capacidad autocrítica	3,26	,61	2	4
Mediación	3,26	,64	1	4
Toma de decisiones	3,25	,64	1	4
Disponibilidad	3,25	,72	1	4
Capacidad de respuesta	3,25	,65	1	4
Relaciones públicas	3,24	,59	2	4
Reflexión	3,24	,69	1	4
Autoestima	3,24	,56	2	4
Implicación	3,23	,67	1	4
Negociación	3,23	,63	2	4
Afecto	3,23	,69	1	4

Tabla 1b. Estadísticos descriptivos para valorar el grado de aplicabilidad de las competencias emocionales

Valoración de la aplicabilidad	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Consenso	3,23	,65	1	4
Socialización	3,21	,65	1	4
Equidad	3,20	,67	1	4
Optimismo	3,20	,62	1	4
Autoconfianza	3,19	,58	1	4
Capacidad analítica	3,18	,62	2	4
Actualización	3,18	,71	1	4
Resiliencia	3,18	,67	1	4
Veracidad	3,18	,71	1	4
Desarrollo profesional	3,17	,77	1	4
Entusiasmo	3,17	,70	1	4
Tolerancia a la frustración	3,16	,63	1	4
Facilitador	3,16	,69	1	4
Objetividad	3,16	,67	1	4
Evaluación	3,15	,66	1	4
Planificación	3,15	,67	1	4
Motivación	3,12	,66	2	4
Autodisciplina	3,12	,65	2	4
Iniciativa	3,11	,64	2	4
Trabajo en equipo	3,11	,77	1	4
Autodesarrollo	3,11	,72	1	4
Compromiso social	3,11	,76	1	4
Inquietud por el éxito	3,10	,69	1	4
Comunicación no verbal	3,10	,69	1	4
Coordinación	3,09	,66	2	4
Colaboración	3,08	,86	1	4
Aprendizaje permanente	3,07	,76	1	4
Dinamización	3,04	,60	2	4
Capacidad crítica	3,04	,68	1	4
Proactividad	3,04	,61	1	4
Excelencia	3,02	,74	1	4
Valor, asunción de riesgos	3,02	,67	1	4
Ilusión	3,00	,75	1	4
Actuación autónoma	2,98	,62	1	4
Coaching	2,95	,73	1	4
Liderazgo	2,94	,68	1	4
Introspección	2,93	,69	1	4
Creatividad	2,91	,70	1	4
Gestión del estrés	2,90	,79	1	4
Innovación	2,90	,73	1	4
Persuasión	2,88	,74	1	4
Espíritu emprendedor	2,84	,73	1	4
Sentido del humor	2,83	,75	1	4
Investigación	2,75	,80	1	4
Autoridad	2,47	,73	1	4
Indolencia	2,45	,85	1	4

En las tablas 1a y 1b pueden visualizarse las competencias emocionales que se consideran más aplicables en la práctica orientadora. Esto es: “confidencialidad” (3,61), “respeto” (3,59), “habilidades interpersonales” (3,57), “accesibilidad” (3,57), “responsabilidad

profesional” (3,57), “empatía” (3,56), “capacidad de escucha” (3,55), “comunicación” (3,53), “discreción” (3,52) y “tolerancia” (3,49).

Ocho de las competencias valoradas presentan un promedio claramente inferior al

resto, en este caso por debajo de 2,90: “indolencia” (2,45), “autoridad” (2,47), “investigación” (2,75), “sentido del humor” (2,83), “espíritu emprendedor” (2,84), “persuasión” (2,88), “innovación” (2,90) y “gestión del estrés” (2,90).

Los datos arrojados manifiestan que la “confidencialidad” y el “respeto” son las competencias que más posibilidad de aplicación tienen en la función orientadora frente a la “indolencia” y “autoridad”.

La competencia “empatía” recibe una puntuación alta en aplicabilidad, al igual que las competencias “habilidades interpersonales” y “accesibilidad”. La competencia “capacidad de escucha” aparece entre las diez competencias con mayores posibilidades de aplicación, al igual que “responsabilidad profesional”, “discreción” y “tolerancia”.

A la competencia “comunicación” se le otorga un alto promedio de aplicabilidad, al igual que las competencias “cordialidad”, “apreciación de la diversidad” y “comportamiento ético”. La competencia “coordinar con otros” ocupa el puesto treinta y dos, constituyendo un pilar fundamental en las tareas de orientación.

La competencia “asertividad” se encuentra entre las veinticinco puntuaciones más altas.

La competencia “mediación”, particularmente, recibe una puntuación de 3,26 por parte de los orientadores/as encuestados.

Las competencias “diálogo” y “atender a la diversidad” se encuentran en el grupo de competencias de mayor índice de aplicabilidad. Las competencias “autoconcepto”, “integridad”, “autocontrol”, “ayuda” y “confiabilidad” reciben puntuaciones similares.

La competencia “asesoramiento” está situada entre las veinte competencias más aplicables. Las competencias “liderazgo”, “couching”, “ilusión”, “creatividad” e “introspección” reciben puntuaciones discretas.

Las competencias “motivación”, “iniciativa”, “proactividad”, “colaboración” y “dinamización” reciben puntuaciones aceptables en el estudio. La competencia “resiliencia” se sitúa con una puntuación de 3,18. La competencia “proactividad” se sitúa entre las competencias con indicadores más bajos (3,04).

Seguidamente, en la tabla 2 reflejamos las seis competencias con mayor índice de aplicabilidad frente a aquellas que presentan promedios más bajos.

Tabla 2. Comparación entre las competencias con promedios más altos y bajos de aplicabilidad

Valoración de la aplicabilidad			
Promedios más elevados en aplicabilidad		Promedios más bajos en aplicabilidad	
Competencia	Valoración	Competencia	Valoración
Confidencialidad	3,61	Indolencia	2,45
Respeto	3,59	Autoridad	2,47
Habilidades interpersonales	3,67	Investigación	2,75
Accesibilidad	3,57	Sentido del humor	2,83
Empatía	3,56	Espíritu emprendedor	2,84
Responsabilidad profesional	3,56	Persuasión	2,88

A continuación, se exponen los datos referentes a la aplicabilidad de cada factor (media y desviación típica).

Tabla 3a. Estadísticos descriptivos para la aplicabilidad de cada factor

Factor	Media	D. Típica
FACTOR 1: AUTOCONOCIMIENTO	3,16	,44
Capacidad crítica general	3,04	,68
Capacidad autocrítica	3,26	,61
Capacidad analítica	3,18	,62
Reflexión	3,24	,69
Introspección	2,93	,69
Autoconocimiento	3,29	,54
FACTOR 2: ACTITUD EMPRENDEDORA	2,98	,47
Iniciativa	3,11	,64
Liderazgo	2,94	,68
Autonomía	2,98	,62
Motivación	3,12	,66
Innovación	2,90	,73
Valor	3,02	,67
Creatividad	2,91	,70
Espíritu emprendedor	2,84	,73
FACTOR 3: DINAMISMO Y COLABORACIÓN	3,24	,44
Dinamización	3,04	,60
Accesibilidad	3,57	,60
Entusiasmo	3,17	,70
Autoconfianza	3,19	,58
Ilusión	3,00	,75
Disponibilidad	3,25	,72
Optimismo	3,20	,62
Cordialidad	3,49	,54
FACTOR 4: ACTITUD PRAGMÁTICA Y RESOLUTIVA	3,17	,49
Capacidad de respuesta	3,25	,65
Perseverancia	3,27	,64
Aprendizaje permanente	3,07	,76
Actualización	3,18	,71
Análisis situacional	3,28	,59
Consulta	3,40	,64
Investigación	2,75	,80
FACTOR 5: INTEGRIDAD Y VALORES	3,25	,48
Excelencia	3,02	,74
Confiabilidad	3,30	,61
Veracidad	3,18	,71
Integridad	3,34	,61
Compromiso	3,29	,68
Sensatez	3,39	,61

Tabla 3b. Estadísticos descriptivos para la aplicabilidad de cada factor

Factor	Media	D. Típica
FACTOR 6: ÉTICA	3,54	,46
Comportamiento ético	3,46	,62
Discreción	3,52	,55
Confidencialidad	3,61	,59
Responsabilidad profesional	3,56	,62
FACTOR 7: TOLERANCIA	3,44	,46
Apreciación de la diversidad	3,47	,64
Tolerancia	3,49	,59
Capacidad de escucha	3,55	,59
Respeto	3,59	,62
Consenso	3,23	,65
Atender a la diversidad	3,43	,66
Ayuda	3,31	,62
Diálogo	3,46	,61
FACTOR 8: AUTORREGULACIÓN	3,14	,49
Autocontrol	3,33	,58
Tolerancia a la frustración	3,16	,63
Autodisciplina	3,12	,65
Resiliencia	3,18	,67
Gestión del estrés	2,90	,79
FACTOR 9: COMUNICATIVO Y RELACIONES PERSONALES	3,51	,49
Comunicación	3,53	,54
Habilidades interpersonales	3,57	,55
Empatía	3,56	,62
Asertividad	3,38	,70
FACTOR 10: SOCIALIZACIÓN Y COMPROMISO	3,14	,50
Socialización	3,21	,65
Coordinación	3,09	,66
Compromiso social	3,11	,76
Planificación	3,15	,67

Como puede apreciarse en las tablas 3a y 3b, a nivel de factores los promedios más elevados corresponden a tres factores concretos: “Ética” (3,54), “Comunicativa y relaciones personales” (3,51) y “Tolerancia” (3,44).

El factor “Actitud emprendedora” (2,98) presenta un promedio en el polo opuesto. Parece que el colectivo orientador lo percibe como menos aplicable en el ejercicio de su profesión.

Un análisis más pormenorizado, permite identificar aquellas competencias emocionales más funcionales para los orientadores/as gallegos. En este sentido, las competencias

“confidencialidad” (3,61), “respeto” (3,59), “habilidades interpersonales” (3,57), “empatía” (3,56), “responsabilidad profesional” (3,56), “capacidad de escucha” (3,55), “comunicación” (3,53) y “discreción” (3,52) resultan más aplicables en su contexto profesional.

Competencias como “investigación” (2,75), “espíritu emprendedor” (2,84), “innovación” (2,90) y “gestión del estrés” (2,90) para los sujetos de investigación serían las menos aplicables en su praxis.

Finalmente, se incluye el análisis de porcentajes que viene a confirmar los resultados obtenidos (véase tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de sujetos que otorgan una aplicabilidad “Bastante” o “Muy” alta

Factor	% con una valoración de 3 o superior
Factor 1. Autoconocimiento	52,2%
Factor 2. Actitud emprendedora	37,5%
Factor 3. Dinamismo y colaboración	63,6%
Factor 4. Actitud pragmática y resolutive	57,1%
Factor 5. Integridad y valores humanos	61,4%
Factor 6. Ética	75,5%
Factor 7. Tolerancia	78,8%
Factor 8. Autorregulación	48,4%
Factor 9. Comunicativo y relaciones personales	76,1%
Factor 10. Socialización y compromiso	50,0%

Así pues, los factores “Tolerancia”, “Ética” y “Comunicativo y relaciones personales” registran, una vez más, mayores porcentajes de aplicabilidad por parte de los profesionales de la orientación. El factor “Actitud emprendedora”, por su parte, vuelve a mostrarse como el factor menos aplicable.

Discusión y conclusiones

Los múltiples desafíos profesionales a los que se enfrenta el orientador/a escolar en este momento, cambiante e incierto, generan la necesidad de un perfil profesional poliédrico que debe adaptarse continuamente a las nuevas exigencias requeridas y, así, preparar para un futuro donde las coordenadas se muestran con una cierta insuficiencia predictiva (Sanz-López y Manzanares-Moya, 2018). La definición de las funciones de la acción orientadora debe evolucionar en consonancia con la sociedad cada vez más líquida. Resulta inaceptable, como señalan algunos (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2020; Carey et al., 2018; Traver-Albalat y Sanahuja-Ribés, 2022), la cantidad, ambigüedad y dispersión de ámbitos de actuación que se exige a los profesionales de la orientación. Clarificar más sus funciones resulta una tarea ineludible.

Gestionar adecuadamente las emociones en la sociedad digital resulta clave para poder

ajustarse a las características sociales. Ante este panorama las competencias emocionales destacan por su gran ductilidad, a la vez que suponen un elemento primordial en la formación de orientadores/as flexibles, proactivos y con capacidad de autogestión, más allá de los conocimientos técnicos y procedimentales exigidos hasta ahora (Martínez-Clares et al., 2020). Como advierten Sola-Reche et al. (2020), resulta crucial aunar esfuerzos para lograr un mejor aprovechamiento de los recursos formativos que le permitan lograr unos estándares mínimos de eficacia en su actuación profesional.

Tal y como señalan Vélaz de Medrano et al. (2013) apenas existen estudios que evidencien la percepción de los orientadores/as escolares sobre las competencias emocionales necesarias para el propio ejercicio profesional. Por ello, nuestro estudio resulta pertinente, adquiriendo un valor apreciable en el ejercicio estable y sólido de la profesión orientadora. Viene a contribuir, en última instancia, a proteger la integridad mental del profesional de la orientación, ayudando a minimizar los factores de riesgo como el estrés, la ansiedad, la depresión, etc. Los datos aportados nos permiten identificar aquellas competencias emocionales más funcionales para la actividad

orientadora, delimitando así un perfil competencial más ajustado a una orientación educativa inmersa en un sistema productivo que demanda una adaptación permanente a los diferentes entornos y una continua redefinición de las competencias (Martínez-Clares et al., 2020).

Se puede concluir que, en el estudio emprendido y con la finalidad de conocer la opinión de los orientadores/as escolares sobre el grado de aplicabilidad de las competencias emocionales en su praxis, aparecen competencias emocionales que, de algún modo, pueden facilitar el abordaje de importantes retos para el orientador/a escolar en una sociedad caracterizada por la fragilidad y abrumada por los cambios constantes. Así, por ejemplo, a la luz de los resultados extraídos, podemos observar que la competencia “confidencialidad” constituye un eje nuclear en la acción profesional de la orientación, obteniendo la mayor puntuación por parte de los sujetos de investigación.

También hemos podido comprobar que en el ejercicio de la orientación están presentes en el día a día, competencias tales como “accesibilidad”, “discreción”, “tolerancia”, “integridad”, “compromiso”, “flexibilidad” y “respeto”. Parece que su presencia contribuye a mejorar las condiciones del trabajo del orientador/a, generando un alto impacto en el sistema educativo.

Igualmente, es destacable la competencia “comunicación”, lo que supone una mejora en el ámbito de actuación con el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa en general. Parece que esta competencia como apuntan otros estudios (Ferreira y Vieira, 2021; Grañeras y Parras, 2008) resulta decisiva en el perfil profesional del orientador/a. Se le otorga, en este caso, un alto promedio de aplicabilidad. Esto, nos hace pensar que ha de contemplarse inexcusablemente en el desarrollo de la profesión orientadora.

Las competencias “empatía”, “asertividad”, “autoconocimiento” y “autocontrol” parecen ocupar un lugar relevante en la implementación de la acción

orientadora. Parece que los orientadores/as son conscientes de sus propias emociones y logran gestionarlas debidamente para que no interfieran negativamente en su trabajo. A la vez, parece que tienen capacidad para ponerse en el lugar de los usuarios de la orientación y entender sus propias perspectivas y emociones, brindando apoyo y conectando con los otros.

La calidad del ejercicio de los orientadores/as parece depender del manejo de la competencia “asesoramiento”. Esta competencia parece ser uno de los pilares en los que se apoya la profesión orientadora. Su alta aplicabilidad coincide con los resultados recogidos en otro estudio (Vélaz de Medrano et al., 2013).

Destaca el impacto positivo de la competencia “flexibilidad”. El orientador/a parece estar comprometido con el ajuste al contexto, teniendo en cuenta que el desarrollo de la orientación supone una constante interacción con el entorno. Estamos pues ante una herramienta de intervención que favorece la consolidación de funciones como la adaptación y la socialización (Morales-Carrero, 2020).

La competencia “investigación”, parece no formar parte de la actividad orientadora, ya que los participantes en el estudio otorgan un escaso valor a su papel como investigadores. Estamos ante una competencia relegada a las últimas posiciones, posiblemente por importancia, tiempo y preparación (Asensio-Muñoz et al., 2021). El dato llama poderosamente la atención, teniendo en cuenta que evidencia una escasa relación entre la investigación y la práctica. Esto nos lleva a plantearnos si la calidad de la actividad orientadora implica potenciar el rol del orientador/a como investigador, a pesar de que son numerosas las voces que destacan la investigación no sólo como una de las funciones de la orientación educativa sino como un mecanismo de contribución a la calidad educativa (Fuente-Arias, 2017; Peña-Ramírez et al., 2017). Si aludimos a la complejidad de la labor orientadora y su responsabilidad en los procesos de mejora

educativa este dato resulta preocupante (Gómez-Núñez y Cano-Muñoz, 2020).

La competencia “gestión de estrés” obtiene una baja valoración desde el punto de vista de la aplicabilidad según los sujetos encuestados. Sin embargo, numerosos estudios (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Guerrero y Rubio, 2008; Morales-Carrero, 2020; Peñalva-Vélez et al., 2013; Repetto-Talavera y Pena-Garrido, 2010) sostienen que la gestión de estrés es una competencia excelente para la profesión orientadora y que merece la pena implementar, dado que permite gestionar los factores desencadenantes del estrés laboral.

La competencia “resiliencia” contribuye a crear una resistencia que permite a los profesionales de la orientación lidiar con la adversidad y la frustración sin un alto coste personal. Se define como una competencia imprescindible en el trabajo del orientador/a (Ferrer y Caridad, 2017). No obstante, los datos procedentes del estudio son más bien discretos. No acaban de reflejar el potencial que esta competencia tiene como amortiguador de las adversidades, actuando como un factor de apoyo y de sostenibilidad para afrontar los constantes retos a los que viven sometidos los orientadores/as educativos (Olmo-Extremera et al., 2021).

La competencia “creatividad” parece no tener espacio en el ejercicio de las funciones orientadoras, a pesar de que la creatividad puede transformarse en una herramienta central para enfrentar creativamente los contratiempos, los obstáculos y las adversidades que el contexto impone (Morales-Carrero, 2020). Quizá sea necesario reflexionar sobre lo que esta competencia puede aportar en el contexto actual de cambio y de ajuste a nuevos desafíos.

Desde el punto de vista de Morales-Carrero (2020) la orientación educativa persigue, entre otros propósitos, la promoción de capacidades relacionadas con el liderazgo. Los hallazgos del estudio no se dirigen en esta dirección, ya que las puntuaciones emitidas en la competencia “liderazgo” son más bien bajas.

Sería interesante aquí, plantear nuevas modalidades de liderazgo que permitan responder eficazmente a los constantes cambios del entorno económico y social, favoreciendo la generación de mecanismos para el mantenimiento del equilibrio ante situaciones difíciles, con autoconfianza y autoestima (Ferrer y Caridad, 2017).

La competencia “compromiso” parece configurar el panorama de la orientación, lo cual redundaría de forma positiva en la consolidación de un camino que ayuda a transitar por los cambios sociales. Según los sujetos del estudio, estamos ante una competencia pensada para los ajustes que se perciben como inminentes.

La competencia “motivación”, entendida como el motor que impulsa y lleva a la acción, generando climas y ambientes escolares llenos de energía, posibilidades y ganas de hacer (Olmo-Extremera et al., 2021), no presenta una puntuación elevada sino más bien refleja un comportamiento tímido y secundario.

La competencia “resolución de problemas”, recibe una valoración positiva. Los orientadores/as consultados parece que son conscientes de la necesidad de afrontar situaciones conflictivas y posibles desencuentros que caracterizan los tiempos actuales.

Conocer las competencias emocionales que configuran el eje vertebrador de un profesional de la orientación supone un desafío fascinante, pero también de gran complejidad. Es evidente que nuestro estudio parece dibujar un perfil competencial emocional sustentado fuertemente en los factores “Ética”, “Tolerancia” y “Comunicativo y relaciones personales”. Factores presumiblemente ligados a la importancia creciente que ha adquirido, poco a poco, la orientación educativa.

Finalmente, cabe mencionar que el presente estudio tiene algunas limitaciones a tener en cuenta en futuras investigaciones. Sería recomendable, por ejemplo, ampliar la muestra del estudio a los orientadores/as de educación primaria, extendiéndola incluso al contexto

español y así examinar posibles coincidencias y diferencias entre comunidades autónomas. Asimismo, a pesar de que no ha sido objeto de este estudio, sería interesante realizar un análisis de tipo comparativo en función del género, los años de experiencia en orientación escolar, el tipo centro, la formación en orientación, etc., para examinar posibles diferencias en la valoración.

Agradecimientos

Agradecer la participación en el estudio de los orientadores/as de educación secundaria de los centros públicos de Galicia.

Referencias

- Amor-Almedina, M.I., & Serrano-Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Asensio-Muñoz, I., Martín-Martín, M., & Bueno-Álvarez, J.A. (2021). Hacia una orientación basada en evidencias: aplicación a un estudio sobre adolescentes y redes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 23-40. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554>
- Ávila-Muñoz, A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra-Alzina R., y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Briceño-Núñez, C.E., Briceño-Delgado, M.J., & Montilla-Soto, A.D. (2023). O papel da Orientação Educacional no fortalecimento do trabalho docente. *Quaestio. Revista de Estudos em Educação*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id4772>
- Carey, C., Martin, I. Harrington, K., & Trevisan, M. (2018). Competence in Program Evaluation and Research Assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18793839>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 349-370. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489017.pdf>
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93-111. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>
- Delgado-González, Y., China-Gómez, L., & Ruíz-Pérez, O. (2023). La atención a la diversidad para la educación emocional desde la función orientadora del docente. *Retos XXI*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.25347>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández-Batanero, J.M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M.J., & Alberto Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 15(2), 144-147.

- <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- 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>
- Ferrando-Carretero, A.M., Roca-Álvarez, J.C., Mena-Berbegall, F.V., Gil-Viñas, M., Bereciartua-Recalde, T., Jiménez-Serrano, M.E. & Sánchez-Garrido, D. (2020). Perfil competencial de la orientación educativa y profesional. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 29, 70-85. https://issuu.com/revista_aosma/docs/aosma_29
- Ferreira, C., & Vieira, M.J. (2021). La simulación de entrevistas familiares en la formación de maestros y orientadores. *MLS Educational Research*, 5(2), 26-38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i2.553>
- Ferrer, S., & Caridad, E. (2017). Liderazgo resiliente y calidad de vida desde la orientación: Una revisión analítica. *Orientación y sociedad*, 17, 85-94. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8391>
- Fuente-Arias, J. de la. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: funciones específicas. *Padres y Maestros*, 389, 7-13. <https://doi.org/10.14422/pym.i369.y2017.001>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-García, M., & Sánchez-Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gómez-Núñez, M.I., & Cano-Muñoz, M.A. (2020). El Desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. *Revista Educativa Hekademos*, 29, 32-42. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/23>
- Gómez-Veloz, G., & García-González, M. (2021). Las competencias emocionales en la formación profesional del gestor sociocultural. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1310-1324. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401310&lng=es&tlng=es.
- Gómez-Veloz, G., & García-González, M. (2022). Competencias emocionales en el contexto universitario post pandémico: una propuesta para su fortalecimiento. *Visión Antataura*, 6(2), 136-151. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/3389>
- Grañeras, M., & Parras A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE.
- 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.
- Hernández-Salamanca, O.G. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- López-López, V., Zagal-Valenzuela, E., & Lagos-San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Losada-Puente L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión

- sistemática. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), 1-29. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Luengo-Horcajo, F., Hernández-Ortega, J., Clavijo-Ruiz, M., & Gómez-Alfonso, J.A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE: proyecto Atlántida. *Avances en supervisión educativa*, 35, 93-139. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723>
- Martínez-Clares, P., Casanova-Amat, P., González-Lorente, C., Martínez-Juárez, M., Pérez-Cusó, J., González-Morga, N., & Sánchez-Martín, M. (2020). Una mirada a la blogosfera de orientación profesional en la era VUCA. M. Cabrera-Méndez, R. Díez-Somavilla, & J. L. Giménez-López (Eds.), *Experiencias Innovadoras en social media*, (pp. 41-54). Universitat Politècnica de València.
- Morales-Carrero, J.A. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 184-198. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903>
- Morales-Carrero, J.A. (2021). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *Interamerican Journal of Medicine and Health*, 4. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.163>
- Moreno-Parra, J.J., Fernández-Torres, P., & Cortés-González, P. (2022). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores: perspectivas discentes. *Revista de Educación*, 398, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553>
- Olmo-Extremera, Sabino de Farias I.M., & Domingo-Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 18, 69-90. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Ortiz-Álvarez, E., Novillo-Cárdenas, M. de Jesús., González-Martínez, C.M., Jara-Gauto, L.D., Álvarez, E., Santacruz-Mendoza, A.C., Doncel-Escobar, R.M.J., Giménez-Ramírez, L., & Domínguez-Salas, A.B. (2023). Autocuidado y su relación con factores sociolaborales en Psicólogos Clínicos: Un Estudio sobre Prácticas de Bienestar Profesional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1417-1436. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7816
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Peña-Ramírez, Y., Gamboa-Grauss, M. E., Díaz-Castillo, R., & Parra-Rodríguez, J. F. (2017). El diagnóstico de la función orientadora en la formación inicial del profesional de la educación. *Boletín Redipe*, 6(3), 147-171. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/216>
- Peñalva-Vélez, M.A., López-Goñi, J.J., & Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Rendón-Urbe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/353>
- Repetto-Talavera, E., & Pena-Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.5.005>

- Rueda-Carcelén, P.M., & Filella-Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Sánchez-Calleja, L., Benítez-Gavira, R., Quesada-Serra, V., & García-García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado: el aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón*, 71(3), 185-203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Sanz-López, C., & Manzanares-Moya, M.A. (2018). El modelo de orientación profesional en cuestión. Revisión de sus referentes teórico-prácticos. En M. A. Manzanares-Moya, & C. Sanz-López (Eds.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp.65-90). Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- Sola-Reche, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M., & Gómez-García, G. (2020). Orientación profesional: Evolución histórica y tendencia actual. En J.M. Romero-Rodríguez, I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, & J.A. Marín-Marín (Coord.), *Investigación e Innovación Educativa: tendencias y retos* (pp. 41-54). Dykinson.
- Soledad-Martínez, A.M., & López-Sarmiento, L.C. (2023). Psychosocial Risk Factors and Burnout in Psychologists Working from Home. *Informes Psicológicos*, 23(2), 232-248. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v23n2a15>
- Stake, R. E., & Visse, M. (2023). La educación como cuidado. Una cualidad que salva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-14. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27074>
- Torrecilla-Sánchez, E.M., Gamazo, A., & Sánchez-Prieto, J.C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Traver-Albalat, S., & Sanahuja-Ribés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252.
- Vargas-Hernández, E.Y., & Salas-Pérez, K.V. (2023). Retos y desafíos de las personas profesionales de la orientación vocacional: una mirada desde los diversos contextos laborales en Costa Rica. *Revista Costarricense de Orientación*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.54413/rco.v2i1.32>
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares-Moya, 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. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

Authors / Autores

Fernández-Tilve, M^a Dolores (mdolores.fernandez.tilve@usc.es)  0000-0002-5047-8913

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Su actividad docente e investigadora, amplia y reconocida, está estrechamente ligada al campo de la formación y el desarrollo profesional de profesionales. Un campo de estudio en el que se cruzan líneas de trabajo diversas (inclusión socioeducativa, bienestar emocional, reformas educativas, nuevas tecnologías, educación patrimonial, etc.).

Como investigadora cuenta con una producción científica de elevado impacto (libros, capítulos de libros, artículos, recensiones, notas, revisión técnica de libros, coordinación de monográficos, patentes y marcas en

explotación, dirección de tesis doctorales, organización de congresos, etc.), derivada fundamentalmente de su participación activa en numerosos proyectos de investigación europeos, nacionales y autonómicos competitivos, así como Redes de Investigación e Innovación Educativa. Ha realizado diferentes estancias en centros de investigación extranjeros y participado en programas de movilidad docente, con financiación por parte de organismos públicos. Ha impartido numerosos cursos y conferencias a nivel nacional e internacional. Actualmente coordina el Grupo de Investigación ATALAIA de la Universidad de Santiago de Compostela (<https://atalaia.usc.es>).

Contribución de la autora: (Fernández Tilve, M^a D) administración del proyecto, conceptualización, adquisición de fondos, metodología, validación, recursos informáticos y herramientas de análisis, supervisión, redacción (revisión y edición).

Declaración de conflicto de intereses: La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Malvar-Méndez, M^a Laura (imm@uvigo.es)  0000-0002-2530-951X

Asesora del CFR de Pontevedra y Profesora Doctora Asociada en la Universidad de Vigo. Profesional con más de dos décadas de experiencia en la orientación educativa en centros de Educación Secundaria públicos en la comunidad autónoma gallega. En mi gestión como Jefa del Departamento de Orientación he liderado iniciativas transformadoras para integrar la educación emocional en el currículo y la atención a la diversidad en el sistema educativo, generando ambientes inclusivos que impulsen el crecimiento tanto del estudiantado como del propio profesorado. También me he preocupado por impulsar la educación patrimonial como estrategia para su implementación efectiva en la sociedad.

He participado activamente en numerosas investigaciones ligadas al campo de la formación y el desarrollo profesional de profesionales. Mi compromiso con la mejora continua se refleja en mi actividad investigadora y en la impartición de diversos cursos y talleres. Como autora de múltiples artículos académicos de impacto, mi enfoque innovador se centra en desarrollar estrategias que no solo enriquecen el ámbito teórico, sino que también proporcionan soluciones prácticas para fomentar un ambiente educativo enriquecedor. Como asesora desempeño un papel clave en el empoderamiento de educadores para aplicar prácticas pedagógicas innovadoras. Mi colaboración en proyectos sociales con instituciones locales demuestra mi dedicación a la construcción de una sociedad más equitativa a través de la educación. Actualmente, formo parte del Grupo de Investigación ATALAIA de la Universidad de Santiago de Compostela consolidándome como un referente educativo en el contexto gallego.

Contribución de la autora: (Malvar-Méndez, M^a L.) conceptualización, adquisición de fondos, metodología, validación, software, optimización de datos, análisis formal, redacción (borrador original).

Declaración de conflicto de intereses: La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).