

# Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores

## School Counselor's Training Domains from the Practitioners' Point of View

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

Daniel Anaya Nieto  
Juan Carlos Pérez-González  
José Manuel Suárez Riveiro

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II. Madrid, España

### Resumen

Este estudio está dirigido a conocer la opinión de los orientadores en ejercicio acerca de la importancia que conceden a distintas áreas formativas para preparar orientadores altamente competentes en su trabajo y, también, a conocer las necesidades formativas que estos profesionales sienten en la actualidad. En cuanto a la metodología, se ha contado con una muestra incidental de 568 orientadores, actualmente trabajando en las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, distribuidos por toda la geografía nacional. La información se ha recogido mediante la *Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores*, construida al efecto, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, de análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias.

Los resultados indican que los orientadores conceden la mayor importancia a la formación en *atención a la diversidad*, en concreto a la formación para la atención de alumnos con problemas de conducta, de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, y de alumnos inmigrantes. También, con el fin de preparar orientadores altamente competentes, consideran importante la formación en *orientación del aprendizaje y del desarrollo personal*, en *orientación familiar*, y en *orientación profesional*, así como la formación en *metodología y recursos del diagnóstico*

*educativo*, y la formación para *el diseño, la aplicación y la evaluación de programas*. Respecto de las necesidades formativas que ellos sienten en este momento, estas, fundamentalmente se centran en la *atención a la diversidad*, sobre todo en lo que se refiere a la atención de alumnos con problemas de conducta y de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español. Los resultados informan sobre las prioridades a atender en el diseño de la formación inicial de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas de los propios profesionales de la orientación educativa.

*Palabras clave:* formación del orientador, formación inicial, formación continua, desarrollo profesional, orientación educativa, orientación escolar, orientador escolar.

### **Abstract**

This study explores educational guidance practitioners' opinions about the importance of diverse training areas in preparing highly competent school counsellors. It focuses also on the training needs currently felt by these professionals. The study is based on a nationwide Spanish sample composed of 568 educational guidance practitioners currently working at the pre-school, primary school, compulsory secondary school and non-compulsory secondary school levels. The data collection tool is a new instrument specifically designed for this study, the *Counsellors' Training Needs Scale*. Correlation analysis, factor analysis, descriptive statistics and mean differences are employed in data analysis.

According to our results, practitioners assign the greatest importance to the training domain of *the treatment of diversity* (i.e., an approach to teaching that pays attention to how to address students' individual differences and cultural diversity), mainly the specific training domains of treatment of students with behavioural problems, treatment of students with mental, sensorial or motor skill disorders and treatment of immigrant students. Likewise, in order to prepare highly competent school counsellors, practitioners also appreciate the importance of the following training domains: guidance of learning and personal development; family counselling; occupational guidance; methods and resources for educational diagnosis; and programme design, application and evaluation. The training needs currently demanded by practitioners basically focus on *the treatment of diversity*, with special emphasis on students with behavioural problems and immigrant students with no knowledge of Spanish. The results highlight the priorities to be followed in order to design undergraduate education programmes for school counsellors within the framework of the European Higher Education Area (EHEA) and to offer continuing education plans that answer these professionals' training needs.

*Keywords:* counsellor training, undergraduate education, continuing education, career development, educational counselling, school guidance, school counsellor.

## Introducción

La orientación educativa constituye tanto un derecho como un factor de calidad de la educación, tal y como se viene reconociendo a nivel europeo. El Consejo de la Unión Europea (UE), en su Proyecto de Resolución del 18 de mayo de 2004, destacaba que:

La facilitación de orientación en el marco de los sistemas de educación y formación, especialmente en los centros escolares o a nivel escolar, tiene una función esencial que desempeñar para garantizar que las decisiones individuales relacionadas con la educación y la carrera dispongan de una base sólida, y para ayudarles a desarrollar una autogestión eficaz de sus trayectorias de aprendizaje y de carrera. Es también un instrumento clave para permitir a las instituciones de educación y formación mejorar la calidad y oferta de la enseñanza (p. 2).

Dada la importancia de la orientación educativa, son varios los ámbitos desde los cuales se han establecido pautas sobre la formación de los orientadores. Entre dichas pautas podemos destacar las establecidas a nivel legal, las originadas en el contexto más próximo del orientador y las sugeridas desde la comunidad académica.

Con respecto a las pautas legales, el título cuarto de la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) estableció la figura del orientador con objeto de favorecer la calidad y mejora de la enseñanza. Desde entonces han sido numerosas las funciones y demandas que se le han asignado y que por su nivel de especialización y variedad son difíciles de abarcar, y más teniendo en cuenta el elevado número de alumnos, profesores y familias con los que en la mayoría de casos deben trabajar. De hecho, la sobrecarga de funciones y la ambigüedad de las mismas constituyen una importante fuente de estrés para los orientadores (Guerrero y Rubio, 2008; Hernández, Santana, y Cruz, 2007), quizás, en parte, porque hay demandas muy diversas que en muchos casos exceden las competencias que los orientadores han adquirido en su formación inicial. Paradójicamente, la más reciente LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) no ha contribuido a concretar o a acotar el papel del orientador.

Aunque recientemente se ha revisado la denominación del profesional de la orientación educativa como parte del cuerpo de profesores de educación secundaria (Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre), sustituyéndose con ello la antigua y desafortunada denominación de *profesor de Psicología y Pedagogía*, aún queda pendiente una progresiva y más clara delimitación de su perfil profesional, así como de su perfil de formación inicial de grado (p. ej., Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y de

posgrado (P. ej., Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad de Orientación Educativa; Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), tal y como se viene señalando desde hace tiempo (Sanz y Sobrado, 1998). Por ejemplo, con respecto a las obligaciones docentes de los orientadores, si bien algunos de estos profesionales señalan su valor positivo como complemento de su labor orientadora para conocer más directamente la realidad educativa y mejorar su estatus, otros orientadores subrayan lo negativo que resulta añadir la docencia a sus funciones profesionales, pues ello implica un notable aumento de carga de trabajo a la vez que resta tiempo a funciones especializadas de gran relevancia, como el diagnóstico educativo (García y Cano, 2008).

Además de lo establecido a nivel legal, también se ha resaltado la existencia de demandas cotidianas que otros agentes implicados (por ejemplo, el profesorado, los estudiantes y las familias) suelen realizar a la figura del orientador (González y García, 2007). Esta vía de generación de demandas al orientador integra las demandas más tradicionales, mayoritariamente contempladas a nivel legal, y las demandas resultado de los cambios más recientes en la sociedad, como, por ejemplo, pueden ser las relativas a la inmigración o al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, desde la comunidad académica se ha enfatizado la importancia de la formación en competencias y de la formación permanente. La formación en competencias (Repetto y Pérez-González, 2007; Sobrado, 1996; Vélaz de Medrano, 2008) plantea el desarrollo de aquellas competencias profesionales que permitan al orientador desarrollarse de forma equilibrada e interactuar adecuadamente en los distintos contextos y situaciones relacionadas con su profesión y así poder proporcionar servicios de orientación de calidad. Un claro ejemplo de ello son las competencias centrales (o generales) y especializadas establecidas por la International Association for Educational and Vocational Guidance (2003; véase también Repetto, 2008) para la formación de orientadores. Esta propuesta ha sido recientemente ampliada con el proyecto EAS (*European Accreditation Scheme*) sobre la creación de un *Sistema de Acreditación Europeo para Orientadores Profesionales* (Reid y Ford, 2008), en el que han participado como representantes españoles la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y el Centro de Investigación sobre Orientación en Competencias para la Inserción y el Desarrollo Profesional, de la UNED.

Por su lado, el planteamiento de la formación permanente parte de la consideración de la formación inicial como insuficiente para que los orientadores logren un desempeño laboral perfectamente ajustado a las circunstancias cambiantes de su contexto de trabajo y de las poblaciones con las que trabajan. Diversos estudios a nivel

nacional e internacional continúan confirmando que existe un desajuste importante entre formación inicial y espacio profesional de los orientadores (Vélaz de Medrano, 2008). La formación inicial es solo el principio de un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo profesional. Por tanto, es preciso, además, una formación continua, lo más próxima posible a la práctica profesional, que ayude al orientador educativo a actualizar las competencias que le exige su trabajo diario.

Como resultado de todo ello, en la mayoría de casos es el propio profesional de la orientación el que ante las exigencias que se encuentra demanda necesidades formativas con objeto de poder desempeñar de forma adecuada su actividad profesional. Dichas necesidades formativas de los orientadores son las que aquí nos ocupan y a las que, desgraciadamente, en la mayoría de los casos no se da una respuesta ajustada a la realidad. Ejemplo de ello es un amplio estudio a nivel nacional sobre la satisfacción laboral de los orientadores (Anaya y Suárez, 2004) en el que se mostraba que los orientadores consideraban que «contar con el asesoramiento y la ayuda de expertos» era importante para su satisfacción laboral pero que, sin embargo, en su trabajo se daba en un grado bastante bajo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que debería prestarse mayor atención tanto a la clara delimitación de la formación inicial de los orientadores, como a las demandas de formación permanente que hacen estos profesionales. Así, entendemos que son los orientadores quienes realmente pueden conjugar las demandas legalmente establecidas para su figura, las demandas generadas por parte de otros agentes implicados en la comunidad educativa, las demandas del propio contexto en el que realizan su labor y la formación con la que ya cuentan, para, a partir de todo ello, demarcar más claramente su papel profesional y plantear y priorizar sus propias demandas específicas de formación. De ahí que sus opiniones y percepciones sean el eje vertebrador de nuestra investigación. Probablemente, esta es la forma más plausible y práctica de conocer las necesidades reales de formación del orientador, y de atenderlas debidamente. Seguir este proceso coadyuvará a la mejora del desarrollo profesional del orientador, quien a través de una formación ajustada a sus necesidades reales progresará en el desempeño de sus funciones a la vez que responderá de forma óptima a las expectativas generadas en torno a su figura, todo lo cual, en última instancia, redundará en la mejora de la calidad de la educación y en el reconocimiento social de su labor como elemento clave del sistema educativo.

No obstante, hasta la fecha, las necesidades de formación permanente de los profesionales de la orientación educativa en España no han sido convenientemente estudiadas, aunque algunos trabajos relacionados han detectado carencias de formación

inicial o continua de los orientadores (Boza, 2004; Guerrero y Rubio, 2008; Vélaz de Medrano, et ál., 2001).

En esta línea, en una investigación realizada sobre la satisfacción laboral de orientadores de ámbito nacional, se informa de que los orientadores apenas consideraban que en su trabajo tuvieran posibilidades reales de actualización permanente o de participación en programas de perfeccionamiento (Anaya y Suárez, 2004).

Parece, en consecuencia, que las necesidades de formación permanente de los profesionales de la orientación educativa no están siendo debidamente atendidas. También parece claro que una respuesta apropiada a estas necesidades ha de partir, entre otras fuentes, de las demandas expresadas por los que conocen la profesión a pie de obra y saben, de primera mano, de las necesidades formativas que les exige el afrontar con garantías de calidad las diferentes situaciones que su trabajo les presenta. Este estudio pretende aportar información en este sentido.

## Objetivos de investigación

El estudio está dirigido a conocer la opinión de los orientadores ya en ejercicio acerca de la formación conveniente para preparar orientadores altamente competentes en su trabajo y, también, acerca de las necesidades formativas que ellos sienten actualmente. Con ello se pretende obtener información de utilidad, por un lado, para el fundamento del diseño de la formación inicial de orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro, para la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas de los propios profesionales.

En la línea de estas pretensiones, han sido objetivos concretos del estudio los siguientes:

- Evaluar la importancia que los orientadores ya en ejercicio conceden a diferentes áreas formativas con el fin de preparar un orientador altamente competente en su trabajo.
- Evaluar el grado en el que, en la actualidad, a los orientadores les gustaría contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

## Método

### Muestra

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo casual o por accesibilidad. De acuerdo con Cardona (2002), más allá de cierto tamaño de la población de referencia ( $N > 5000$ ), un tamaño muestral de 400 resulta adecuado. Por ello se procuró superar como mínimo esta cifra, siempre contando con sujetos procedentes de las 17 comunidades autónomas.

Una vez desestimados aquellos casos con datos incompletos, se ha contado, finalmente, con la participación de una muestra incidental de 568 orientadores en ejercicio, distribuidos por toda la geografía nacional<sup>1</sup>, que desempeñan su trabajo en las distintas etapas educativas no universitarias: Educación Infantil (5,5%), Educación Primaria (20,4%), Educación Secundaria Obligatoria (25,2%), Bachillerato (12,5%), Educación Infantil y Primaria (27,5%), Educación Infantil o Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (5,8%).

En cuanto al sexo, el 63,4% son mujeres, y el 34,2% hombres. El rango de edad oscila entre 24 y 65 años, con una media de 39,65 años ( $DT = 9,30$ ). Con respecto a la experiencia laboral como orientadores, la media es de 8,68 años ( $DT = 7,06$ ), contando el 32,2% con menos de cinco años de experiencia laboral, el 34,9% con una experiencia de entre cinco y diez años, y el 27,5% con más de diez años de experiencia laboral. Por otro lado, la antigüedad media en el puesto actual es de 5,35 años ( $DT = 5,45$ ), contando el 57,2% con menos de cinco años de antigüedad en el puesto, el 22,9% entre cinco y diez años, y el 12,9% con más de diez años.

### Variables e instrumentos de evaluación

Las variables utilizadas han sido:

- La importancia concedida a distintas áreas formativas para formar un orientador altamente competente.

<sup>(1)</sup> Por limitaciones de espacio, la distribución de la muestra por comunidades autónomas se puede consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

- El grado en el que, en la actualidad, al sujeto le gustaría contar con una mayor formación en cada una de esas áreas.

El instrumento utilizado fue la Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores (en adelante ENFO) (ver Anexo I). Esta escala se desarrolló ad hoc a partir de una revisión de la literatura reciente sobre formación de orientadores educativos (Grañeras y Parras, 2008; Repetto, 2008; Sanz y Sobrado, 1998), así como a partir de un análisis de los resultados de un seminario de orientadores constituido a tal efecto. De este modo se definió el dominio muestral sobre el que elaborar el instrumento.

Inicialmente se identificó una amplia variedad de áreas formativas. Posteriormente, con objeto de lograr un equilibrio entre la representatividad de los ítems y la extensión de la escala resultante, se hizo una selección y agrupación de las áreas formativas más relevantes en 25 categorías, procurando, así, construir un cuestionario que, a la vez que comprensivo fuera breve y su cumplimentación resultase cómoda y factible para los orientadores en activo.

La ENFO consta, pues, de 25 ítems que definen distintas áreas formativas propias del trabajo de un orientador en centros de educación formal no universitaria. A su vez, cada área formativa comprendida en cada ítem representa un diferente dominio de competencia específica o técnica del orientador. La escala comprende dos subescalas que evalúan dos dimensiones: *importancia* y *necesidades*.

Para cada uno de los ítems, el sujeto encuestado ha de valorar, por un lado, la importancia del área formativa para el trabajo del orientador, y, por otro, el grado en que aquel percibe la necesidad de formación en esa área. En ambos casos, la escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes categorías asignadas a cada valor numérico de respuesta: 1 = muy baja/o, 2 = baja/o, 3 = media/o, 4 = alta/o, 5 = muy alta/o. Como complemento de estos 25 ítems, al final de la escala se incluye un vigésimo sexto ítem (*otros*) cuya finalidad es brindar a quien cumplimenta la escala la oportunidad de añadir algún área formativa que considere relevante y no esté representado en los 25 ítems anteriores.

## Procedimiento

La recogida de datos la llevaron a cabo colaboradores voluntarios, quienes facilitaron a los orientadores encuestados la posibilidad de responder de forma anónima. Los encuestados recibían en mano la ENFO, la cual, una vez contestada, era devuelta a los colaboradores.



## Plan de análisis de datos

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial de cada una de las dos subescalas de la ENFO mediante análisis factorial exploratorio (AFE). Dado que se suponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua, siguiendo la recomendación de Kline (1994), y para ello se empleó el método de rotación *Promax* y el valor de  $k=3$ , de acuerdo con las indicaciones de Hendrickson y White (1964).

A continuación se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de cada subescala y factor a través del cálculo del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por los orientadores a las diferentes facetas, factores y subescalas de la ENFO. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a la subescala de *importancia* y las correspondientes a la subescala de *necesidades*. Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (*t de Student*) en cada ítem/faceta, en cada factor, y en la puntuación global de la ENFO en función de la dimensión evaluada (p.ej., importancia frente a necesidades). También se analizaron las diferencias de medias en función de la etapa educativa en la que trabajan los orientadores.

## Resultados

### Estructura factorial y consistencia interna de la ENFO

#### Análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala *importancia*

El índice  $KMO > .5$  y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial<sup>2</sup>. Los resultados indican que las áreas formativas incluidas en la ENFO se estructuran alrededor de los siguientes seis factores:

---

<sup>(2)</sup> Los principales resultados relativos a estos análisis (matriz de correlaciones, estructura factorial) no se ofrecen aquí por las limitaciones de espacio impuestas por esta Revista. El lector interesado los puede consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

- Factor I, de atención a la diversidad, que engloba la atención de los alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, de atención a alumnos inmigrantes con o sin conocimiento del idioma español, de atención de alumnos con problemas de conducta, y la integración escolar.
- Factor II, de diagnóstico educativo, que engloba los principios, la metodología, las variables y los recursos del diagnóstico en educación.
- Factor III, de programas de orientación, que incluye el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación.
- Factor IV de campos de la orientación educativa, que incluye la orientación para el desarrollo personal, la orientación familiar, la orientación comunitaria, la orientación profesional y la orientación para el aprendizaje.
- Factor V, de legislación educativa, que incluye la legislación sobre orientación y sobre el sistema educativo, y, en menor medida, de organización de los servicios de orientación.
- Factor VI, de currículo, que incluye el diseño y la evaluación del currículo.

En cuanto al ítem *otros* (ítem nº 26) de la ENFO, añadido para recoger la propuesta por los orientadores de otras áreas formativas no cubiertas por la escala, tan solo fue cumplimentado por 56 de los 568 orientadores de la muestra. Cada uno de estos 56 orientadores realizó, por tanto, una propuesta de área formativa que, a su juicio, no estaba explícitamente recogida por los 25 ítems precedentes de la ENFO. Por consiguiente, el 9,86% de los orientadores encuestados consideró que la ENFO omitía algún área relevante de formación permanente. Esto conduce a afirmar que el 90,14% de la muestra de orientadores encuestados no observó ninguna omisión destacable.

Tras un análisis del contenido de estas 56 áreas se observó que la mayoría de ellas (39 de 56) consistían en áreas formativas dispares, de modo que apenas había casos en que una misma área formativa hubiera sido propuesta por dos orientadores distintos. Entre las 17 áreas restantes se observó una coincidencia levemente mayor. Así, a modo de análisis factorial subjetivo, entre estas 17 áreas se identificaron las siguientes cinco categorías, tomando como criterio de constitución de categoría el que cada una de ellas subsumiera un mínimo de tres propuestas similares (esto es, propuestas realizadas por tres orientadores distintos):

- **Competencias socioemocionales:** un conjunto de cinco orientadores (,88% de la muestra total) destacó la necesidad de formación permanente de los orientadores en inteligencia emocional, autorregulación emocional/control de la ansiedad, o habilidades sociales/asertividad. Nótese que todas estas dimensiones, antes que competencias «específicas» o «técnicas» del orientador constituyen un tipo de competencias «genéricas» deseables en cualquier profesión de ayuda, especialmente en la familia profesional de la educación.
- Cada una de las siguientes cuatro áreas formativas fue propuesta por grupos de tres orientadores (,53% de la muestra total): Atención específica a alumnos superdotados o de altas capacidades intelectuales; Atención específica a alumnos con trastornos del lenguaje o del desarrollo, o autistas; Dificultades de aprendizaje; Asesoramiento al profesorado.

## El análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala *necesidades*

El índice  $KMO > .5$  y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial<sup>3</sup>. En esta ocasión, la solución factorial rotada inicial estaba comprendida por cinco factores con autovalores mayores que la unidad. Sin embargo, el gráfico de sedimentación indicaba una posible solución factorial rotada de entre cinco y siete factores, por lo que se decidió optar por una solución final de seis factores por su mayor simplicidad e interpretabilidad teórica. Asimismo, el sexto factor tenía un autovalor próximo a la unidad (.91).

La solución de los factores rotados resultantes coincide con la previamente elegida para los factores del AFE correspondiente a la subescala *importancia*, ya que los ítems componentes de cada factor resultaron idénticos en ambas soluciones factoriales, con leves variaciones en la magnitud de las cargas factoriales, lo que, en conjunto, muestra que la estructura factorial de la ENFO es bastante estable independientemente de si la dimensión evaluada es la importancia con-

<sup>3</sup> Los principales resultados relativos a estos análisis (matriz de correlaciones, estructura factorial) están disponibles en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

cedida a las áreas formativas o el grado de necesidad formativa percibido con respecto a tales áreas formativas. Los resultados muestran, por tanto, que las áreas de necesidades formativas contempladas en la ENFO se estructuran alrededor de los mismos seis factores en los que, anteriormente, hemos visto que se organizan las áreas formativas.

Cabe añadir que los resultados de los dos análisis factoriales descritos fueron prácticamente idénticos tanto empleando una rotación *Oblimin* con  $\delta = 0$ , como una rotación *Promax* de  $\kappa = 3$ , variando tan solo el orden de los factores entre los resultados de una rotación y de otra.

La correlación media entre los factores de la subescala *importancia* fue de  $r = .36$ , mientras que la correlación media entre los factores de la subescala *necesidades* fue de  $r = .49$ . Ambos resultados constituyen una prueba del carácter oblicuo de la relación entre los factores de la ENFO. Es decir, se trata de factores con cierta relación entre sí, no de factores totalmente independientes (ortogonales)<sup>4</sup>.

### Consistencia interna

En términos generales, la consistencia interna de la ENFO observada en este estudio se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas *importancia* y *necesidades* se obtuvieron valores de alfa igual a .90 y a .94, respectivamente.

---

<sup>4)</sup> La tabla de correlaciones entre factores está disponible en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

**TABLA I.** Media, desviación típica (DT), tamaño del efecto de las diferencias de medias (d), y coeficiente de correlación de Pearson (r)

| Factores y facetas                                    | Media       | DT          | d   | r     |
|---|-------------|-------------|-----|-------|
| Diagnóstico educativo                                 | 4.05 (3.46) | .68 (.86)   | .77 | .35** |
| Ítem 1. Principios del diagnóstico                    | 3.98 (3.34) | .90 (1.05)  | .66 | .40** |
| Ítem 2. Metodología diagnóstica                       | 4.16 (3.50) | .79 (1.03)  | .72 | .35** |
| Ítem 3. Variables del diagnóstico                     | 3.86 (3.29) | .88 (1.00)  | .61 | .40** |
| Ítem 4. Recursos del diagnóstico                      | 4.18 (3.69) | .85 (1.03)  | .52 | .43** |
| Programas de orientación                              | 3.95 (3.40) | .72 (.90)   | .68 | .45** |
| Ítem 5. Teorías y modelos de la orientación           | 3.45 (2.90) | .98 (1.10)  | .53 | .44** |
| Ítem 6. Diseño de programas de orientación            | 4.09 (3.54) | .89 (1.09)  | .55 | .42** |
| Ítem 7. Aplicación de programas de orientación        | 4.20 (3.61) | .87 (1.09)  | .60 | .47** |
| Ítem 8. Evaluación de programas de orientación        | 4.06 (3.57) | .91 (1.08)  | .49 | .53** |
| Orientación educativa                                 | 4.13 (3.61) | .60 (.85)   | .72 | .43** |
| Ítem 9. Orientación del aprendizaje                   | 4.34 (3.75) | .73 (1.00)  | .69 | .34** |
| Ítem 10. Orientación profesional                      | 4.00 (3.36) | .98 (1.21)  | .59 | .41** |
| Ítem 11. Orientación del desarrollo personal          | 4.26 (3.73) | .79 (1.05)  | .58 | .38** |
| Ítem 12. Orientación familiar                         | 4.33 (3.80) | .78 (1.06)  | .58 | .45** |
| Ítem 13. Orientación comunitaria                      | 3.71 (3.39) | .99 (1.08)  | .31 | .62** |
| Currículo   | 3.65 (3.24) | .85 (1.02)  | .44 | .49** |
| Ítem 14. Diseño del currículo                         | 3.59 (3.19) | .91 (1.11)  | .40 | .47** |
| Ítem 15. Evaluación del currículo                     | 3.70 (3.28) | .93 (1.06)  | .42 | .49** |
| Atención a la diversidad                              | 4.38 (3.92) | .60 (.83)   | .65 | .44** |
| Ítem 16. Integración escolar                          | 4.44 (3.84) | .71 (1.06)  | .68 | .30** |
| Ítem 17. At. de aa. con defic. mental                 | 4.43 (3.85) | .75 (1.06)  | .64 | .43** |
| Ítem 18. At. de aa. con defic. sensorial              | 4.35 (3.86) | .81 (1.03)  | .53 | .44** |
| Ítem 19. At. de aa. con defici. motora                | 4.33 (3.89) | .79 (1.02)  | .49 | .41** |
| Ítem 20. At. de aa. inmigrantes hispanohablantes      | 4.16 (3.69) | .89 (1.08)  | .48 | .51** |
| Ítem 21. At. de aa. inmigrantes sin conoc. del idioma | 4.36 (4.02) | .79 (1.01)  | .38 | .49** |
| Ítem 22. At. de aa. con problemas de conducta         | 4.60 (4.26) | .65 (.95)   | .42 | .44** |
| Legislación educativa                                 | 3.79 (3.13) | .85 (1.05)  | .69 | .34** |
| Ítem 23. Organización de los servicios de orientación | 3.90 (3.27) | .92 (1.16)  | .60 | .41** |
| Ítem 24. Legislación sobre orientación                | 3.74 (3.08) | 1.03 (1.20) | .59 | .31** |
| Ítem 25. Legislación sobre el sistema educativo       | 3.73 (3.05) | 1.01 (1.19) | .62 | .32** |
| ENFO global   | 4.08 (3.55) | .47 (.70)   | .91 | .36** |

Nota: los resultados referidos a la subescala importancia son aquellos expresados sin paréntesis, mientras que los referidos a la subescala necesidades son aquellos expresados entre paréntesis; r = correlación entre las respuestas a la subescala importancia y a la subescala necesidades. Cálculo del índice «d» de Cohen (1992) o «diferencia media tipificada» para el tamaño del efecto de las diferencias inter-dimensión para cada faceta, factor y para la puntuación global de la ENFO:  $d = (M_i - M_n) / [(D_t + D_n)/2]$  donde  $M_i$  es la media correspondiente a la dimensión o subescala importancia,  $M_n$  es la media correspondiente a la dimensión necesidades,  $D_t$  es la desviación típica para importancia, y  $D_n$  es la desviación típica para necesidades; Categorización de «d»: 1 = cercana a cero ( $d \leq 0.10$ ); 2 = pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ); 3 = moderado ( $0.36 \leq d \leq 0.65$ ); 4 = grande ( $0.66 \leq d \leq 1.00$ ); 5 = muy grande ( $d > 1.00$ ). Se destacan en negrita los tamaños del efecto de valor superior a 0.66; \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ .

## Importancia de las áreas formativas para la preparación de un orientador altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 1, los grandes núcleos (factores) formativos a los que los orientadores conceden mayor importancia en orden a formar un orientador altamente competente son los de *Atención a la diversidad*, *Campos de la orientación educativa*, y *Diagnóstico en educación*, que son valorados con una importancia entre alta y muy alta. Con una importancia entre media y alta les siguen los factores de *Programas de orientación*, *Legislación educativa*, y *Currículo*, por este orden.

A nivel de áreas formativas específicas es de destacar que todas las incluidas en el factor *Atención a la diversidad* son valoradas con una importancia entre alta y muy alta, y, de hecho, son las más valoradas de todas las contempladas en la ENFO La que es considerada más importante es la atención de alumnos con problemas de conducta, a la que siguen, en orden, la integración escolar, la atención de alumnos con deficiencia mental, la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento de nuestro idioma, la atención de alumnos con deficiencia sensorial, la atención de alumnos con deficiencia motora y, finalmente, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes.

Dentro de los *Campos de la orientación educativa*, se consideran con una importancia entre alta y muy alta la formación en orientación del aprendizaje, en orientación familiar, en orientación para el desarrollo personal, y en orientación profesional, por este orden. La formación en orientación comunitaria es estimada, en cambio, con una importancia entre media y alta.

Dentro del *Diagnóstico educativo*, se valora con una importancia entre alta y muy alta la formación en metodología y en recursos del diagnóstico. La formación en relación con los principios del diagnóstico y con las variables diagnósticas roza el nivel alto de importancia.

Dentro de los *Programas de orientación*, se considera con una importancia entre alta y muy alta la formación para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación. La formación en teorías y modelos de orientación se considera con una importancia entre baja y media, y es el área con menor valoración de todas las evaluadas.

En cuanto a la formación en las áreas comprendidas dentro del bloque de *Legislación educativa*, esta se considera de una importancia entre media y alta, aunque hay que destacar que la formación en la organización de los servicios de orientación se acerca considerablemente a la categoría de alta.

Finalmente, la formación con relación al diseño y la evaluación del currículo es la que se considera con menor importancia, con una valoración entre media y alta.

## Necesidades formativas actuales de los orientadores en ejercicio

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 1, a los orientadores actualmente en ejercicio les gustaría contar con una mejor formación, fundamentalmente, en los bloques de *Atención a la diversidad*, *Campos de la orientación educativa*, *Programas de orientación*, y *Diagnóstico educativo*.

Dentro del bloque de *Atención a la diversidad*, esta necesidad de mejor formación alcanza un grado entre alto y muy alto en relación con la atención de alumnos con problemas de conducta y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos del idioma español. Próximo al grado alto se encuentra la necesidad de mejor formación en relación con la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora y con la integración escolar.

En cuanto a los *Campos de la orientación educativa*, la mayor demanda se centra en la orientación del aprendizaje, la orientación del desarrollo personal y la orientación familiar, con un grado de necesidad próximo a alto.

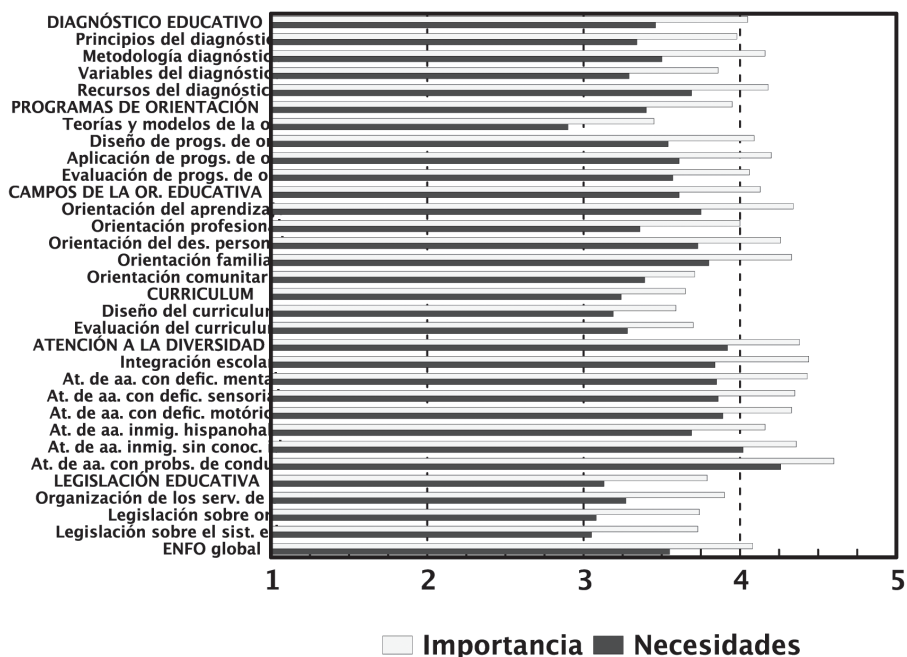
Finalmente, con un grado de necesidad equidistante entre medio y alto figura la mejor formación en el diseño, aplicación y evaluación de programas, dentro del bloque de *Programas de orientación*, y la mayor preparación en metodología y recursos del diagnóstico, dentro del bloque de *Diagnóstico educativo*.

La obtención de una mejor formación en el resto de áreas se considera menos necesaria.

## Relación entre *importancia* y *necesidades*

Un análisis de las correlaciones entre ambas variables (ver última columna de la Tabla 1), a nivel de puntuaciones factoriales y de puntuación global, constató que las puntuaciones en ambas subescalas son directamente proporcionales, de manera que a mayor importancia concedida a una área formativa para la preparación de un orientador altamente competente en su trabajo, mayor resulta, también, la necesidad percibida de formación en esa misma área por parte de los orientadores en ejercicio, y viceversa. En conjunto, la correlación media entre los factores de ambas subescalas (*importancia* y *necesidades*) resultó de  $r = .42$ , y la correlación media entre los 25 ítems o facetas de una y otra subescala fue de  $r = .43$ .

FIGURA I. Diferencias de medias (t de Student) respecto a la subescala atendida (importancia frente a necesidades) en cada ítem/faceta, en cada factor, y en la puntuación global de la ENFO



Nota: Todos los pares de barras reflejan una diferencia de medias estadísticamente significativa al nivel de  $p < .001$ , con 564 grados de libertad, y un tamaño medio del efecto de magnitud moderada ( $d = .58$ ).

Sin embargo, aunque las puntuaciones en las dos dimensiones o subescalas apuntaban en la misma dirección, se constataron diferencias estadísticamente significativas entre ellas, tal y como se desprende de los correspondientes análisis realizados de comparación de medias mediante la prueba *t de Student* para muestras relacionadas (ver Figura 1). Así, las puntuaciones en *importancia* resultaron siempre mayores que las puntuaciones en *necesidad de formación*. Estos resultados muestran que los orientadores aprecian la alta importancia de estas áreas de competencia para su trabajo diario y manifiestan un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de contar con una mejor formación en cada una de esas áreas

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver Tabla 1), observándose, en general, un tamaño del efecto mo-



derado, aunque se hallaron también diferencias con tamaños del efecto especialmente elevados en el caso de los ítems 1, 2, 9, y 16, de los factores *Diagnóstico en Educación*, *Programas de Orientación*, *Orientación Educativa* y *Legislación Educativa* así como a nivel de la puntuación global de la ENFO, en cuyo último caso el tamaño del efecto ( $d = .91$ ) llegó incluso a superar ampliamente el valor de referencia ( $d = .80$ ) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

### Diferencias de medias en función de la etapa educativa

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa educativa en la que los orientadores realizan sus tareas, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes<sup>5</sup>: submuestra de orientadores que trabajan en infantil y/o primaria (N = 320) y submuestra de orientadores que trabajan en secundaria y/o Bachillerato (N=214).

A nivel de factores de la ENFO, solo se hallaron diferencias significativas en función de la etapa educativa en la importancia concedida por los orientadores a los factores *Orientación educativa* y *Atención a la diversidad*. El factor *Atención a la diversidad* fue considerado de mayor importancia por los orientadores de infantil y/o primaria, mientras que el factor *Orientación educativa* fue considerado de mayor importancia por los orientadores de secundaria y/o Bachillerato.

En cuanto al nivel de facetas (ítems), los orientadores de infantil y/o primaria, en comparación con los orientadores de secundaria y/o Bachillerato, concedieron mayor importancia para la formación de un orientador altamente competente a las dimensiones *VARIABLES DEL DIAGNÓSTICO* (ítem 3) y *Atención de alumnos con déficit mental*, con déficit sensorial, o con deficiencia motora (ítems 17, 18, y 19), mientras que manifestaron un mayor deseo que los orientadores de secundaria y/o Bachillerato de recibir formación en las dimensiones correspondientes a los ítems 18 y 19 (p. e.j., atención a alumnos con déficit sensorial y atención a alumnos con deficiencia motora). Por su parte, los orientadores de secundaria y/o Bachillerato concedieron mayor importancia que los orientadores de infantil y/o primaria a la *Orientación profesional* (ítem 10) y a la *Orientación del desarrollo personal* (ítem 11), expresando un mayor deseo de recibir formación en materia de *Orientación profesional* que sus colegas de infantil y/o primaria.

<sup>5</sup> Los resultados obtenidos se pueden consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

## Conclusiones

De acuerdo con los objetivos de investigación que se habían establecido, y a la luz de los resultados obtenidos, se extraen las siguientes conclusiones principales:

- Respecto de la formación inicial de los orientadores, los orientadores ya en ejercicio, a partir del conocimiento adquirido en la práctica de la profesión, indican que para formar orientadores altamente competentes es muy importante formarles en la atención a la diversidad, especialmente en lo relacionado con la atención de alumnos con problemas de conducta, la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, la atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes, y con la integración escolar de todos estos alumnos. También se consideran con una importancia entre alta y muy alta la formación en orientación del aprendizaje y del desarrollo personal, en orientación familiar, y en orientación profesional, así como, igualmente, la formación en metodología y recursos del diagnóstico educativo y la formación para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas. Con una importancia entre media y alta figuran la formación en principios y variables del diagnóstico educativo, la formación sobre la organización de los servicios de orientación, la formación en la legislación sobre orientación y sobre el sistema educativo, en orientación comunitaria, en diseño y evaluación del currículo, y en teoría y modelos de la orientación.
- En cuanto a las necesidades formativas, a los orientadores actualmente en ejercicio les gustaría contar con una mejor formación para la atención a la diversidad, especialmente en relación con la atención de alumnos con problemas de conducta y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma. También, en lo concerniente a la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes, y con la integración escolar de todos estos alumnos. Otras áreas en las que a los orientadores les gustaría ampliar su formación, aunque en un grado menos perentorio, son las relativas a la orientación del aprendizaje y del desarrollo personal, la orientación familiar, el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación, y la metodología y recursos del diagnóstico educativo.

- Otra conclusión derivada del estudio se refiere a la relación entre la importancia concedida a las áreas formativas y la necesidad de formación continua, en el sentido de que a mayor importancia concedida a una área mayor es también el deseo de mejorar la formación en esa área desde el ejercicio profesional.
- Finalmente, las valoraciones sobre las distintas dimensiones de la ENFO que hacen los orientadores de infantil y/o primaria frente a las que hacen los orientadores de secundaria y/o Bachillerato únicamente parecen diferir significativamente en cuanto a los factores *Atención a la diversidad* y *Orientación Educativa*. Los orientadores de infantil y/o primaria conceden aún mayor importancia a la *Atención a la diversidad* que los orientadores de secundaria y/o Bachillerato, y expresan mayores necesidades formativas que estos últimos sobre la atención de alumnos con déficit mental, déficit sensorial o con deficiencia motora. Por su parte, los orientadores de secundaria y/o Bachillerato muestran mayor interés y demandan mayor formación que los orientadores de infantil y/o primaria respecto a la orientación profesional y la orientación para el desarrollo personal.

El estudio tiene ciertas limitaciones. Una de ellas concierne a la utilización de una muestra seleccionada de forma no probabilística y, por tanto, no proporcional en relación a distintas variables significativas como la distribución por comunidades autónomas, por etapas educativas, por antigüedad en el ejercicio de la profesión, y por sexo, entre otras. Es por ello que el equipo investigador tiene en perspectiva llevar a cabo una ampliación de este estudio contando con una muestra representativa a nivel nacional y proporcionada en función de las citadas variables relevantes. Esperamos que el tema resulte de interés para otros investigadores en el campo y que puedan unirse a nosotros en este proyecto que puede permitirnos diseñar la formación inicial y continua de los orientadores a partir de sus propias opiniones como profesionales en ejercicio.

A través del presente estudio se ha realizado la identificación y el análisis de los contenidos de formación de orientadores que ellos mismos consideran importantes y sobre los que están interesados en recibir mejor formación. Así, consideramos que la información proporcionada en este estudio puede ser de utilidad, por un lado, para la fundamentación del diseño de la formación inicial de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro, para la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas reales de los propios profesionales de la orientación educativa.

## Referencias bibliográficas

- ANAYA, D. Y SUÁREZ, J. M. (2004). La escala de satisfacción laboral-versión para orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 519-534.
- BOZA, A. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 311-326.
- CARDONA, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial EOS.
- COHEN, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- GARCÍA, N. y CANO, J. (2008). Aproximación al perfil del orientador en la ESO de Aragón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 303-315.
- GONZÁLEZ, I. Y GARCÍA, F.J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 215-227.
- GRAÑERAS, M. Y PARRAS, A. (Coords.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD.
- GUERRERO, E. Y RUBIO, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- HENDRICKSON, A. E. & WHITE, P. O. (1964). Promax: a Quick Method for Rotation to Oblique Simple Structure. *The British Journal of Statistical Psychology*, 17 (1), 65-70.
- HERNÁNDEZ, V., SANTANA, L. E. Y CRUZ, A. E. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 287-304.
- KLINE, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE número 238 de 4/10/1990.
- (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006.
- (2007): Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE número 312 de 29/12/2007.
- (2007): Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE número 260 de 30/10/2007.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. BOE número 287 de 28/11/2008.
- REID, H. & FORD, A. (2008). *Guide on the Accreditation of Careers Guidance Practitioners: Putting the EAS into Practice*. Canelo, Italy: European Accreditation Scheme (EAS) for careers guidance practitioners project (Leonardo Da Vinci programme; Community vocational training action programme).
- REPETTO, E. (Ed.). (2008). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an IAEVG Trans-national Study. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*, 8, 135-195.
- REPETTO, E. Y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- SANZ, R. Y SOBRADO, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación* xx 1, 11, 155-181.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. Y TORREGO, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.

## Fuentes electrónicas

- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Documento nº 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Recuperado el 9 de septiembre de 2009, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf)

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE. (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Final Report to the General Assembly of the IAEVG, September 4<sup>th</sup>. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.iaevg.org/IAEVG/>

SOBRADO, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (2). Recuperado el 23 de octubre de 2008, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm)

**Dirección de contacto:** Daniel Anaya Nieto. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. MIDE II (OEDIP). Paseo de Senda del Rey, nº 7. 28040 Madrid. E-mail: [danaya@edu.uned.es](mailto:danaya@edu.uned.es)

## Anexo I. Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores (ENFO)

(Anaya, 2008)

|                               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Centro de trabajo _____       | Etapa Educativa que atiende _____ |
| Sexo _____                    | Edad _____                        |
| Localidad _____               | Provincia _____                   |
| Nº años como orientador _____ | Nº años en el puesto actual _____ |

A continuación aparecen una serie de áreas formativas propias del trabajo de un orientador. Por favor, indique en la 1ª columna (IMPORTANCIA) la importancia (1=muy baja; 2=baja; 3=media; 4=alta; 5=muy alta) que cada una de ellas tiene, según Vd., en orden a formar un orientador altamente competente e indique, en la 2ª columna (NECESIDADES), el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que, en este momento, a Vd. le gustaría contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

|  | <b>IMPORTANCIA</b>                |   |   |   |   | <b>NECESIDADES</b>                |   |   |   |   |
|--|-----------------------------------|---|---|---|---|-----------------------------------|---|---|---|---|
|  | (por favor, rodea con un círculo) |   |   |   |   | (por favor, rodea con un círculo) |   |   |   |   |
| 1. Principios del diagnóstico .....                                  | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Metodología diagnóstica .....                                     | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Variables del diagnóstico.....                                    | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Recursos del diagnóstico.....                                     | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Teorías y modelos de la orientación .....                         | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Diseño de programas de orientación .....                          | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Aplicación de programas de orientación.....                       | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Evaluación de programas de orientación.....                       | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Orientación del aprendizaje .....                                 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Orientación profesional .....                                    | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Orientación del desarrollo personal .....                        | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Orientación familiar .....                                       | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Orientación comunitaria.....                                     | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Diseño del currículo.....  | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Evaluación del currículo.....                                    | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Integración escolar.....   | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Atención de alumnos con deficiencia mental.....                  | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Atención de alumnos con deficiencia sensorial.....               | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Atención de alumnos con deficiencia motora.....                  | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes.....            | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma..... | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Atención de alumnos con problemas de conducta.....               | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Organización de los servicios de orientación.....                | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Legislación sobre orientación .....                              | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Legislación sobre el sistema educativo.....                      | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Otros (indicar) .....  | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |