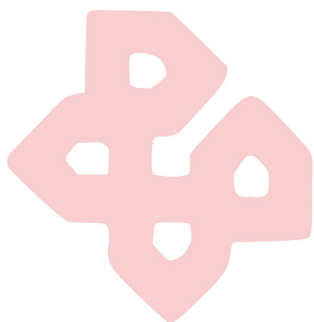




COMPETENCIAS PROFESIONALES Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ORIENTADORES ESCOLARES

Professional competences and emotional competences in school counselors



Javier Cejudo

*Facultad de Educación de Ciudad Real.
UCLM*

E-mail: manueljavier.cejudo@uclm.es

Resumen:

El objetivo de la presente investigación es conocer la opinión de orientadores escolares acerca de la importancia de diferentes competencias profesionales y competencias emocionales con la finalidad de obtener información para mejorar los planes de estudio de estos profesionales. La presente investigación se encuadra dentro de los estudios ex post facto retrospectivos. Se ha contado con una muestra de 203 orientadores de las etapas educativas de Infantil y Primaria y Educación Secundaria. Los resultados indican que los orientadores conceden mayor importancia en el ejercicio profesional a las competencias profesionales: gestión de la convivencia, trabajo en equipo y competencias socio-relacionales. Por otro lado, en cuanto a las competencias emocionales los orientadores conceden mayor importancia a las competencias emocionales complementarias, posteriormente a las competencias emocionales interpersonales, y por último, a las competencias emocionales intrapersonales. Finalmente, los resultados evidencian diferencias

significativas en función de la etapa educativa de los orientadores escolares. Además, se hallaron diferencias significativas en función del sexo.

Palabras clave: competencias emocionales, competencias profesionales, diferencias individuales, formación inicial, orientadores escolares

Abstract:

The aim of the present research is to know the opinion of school counselors about the importance of several professional and emotional competences, in order to obtain information to improve the curriculum of these professionals. The present research it is within studies ex post facto retrospective. A sample of 203 counselors has been considered from the educational stages of Pre-school Education, Primary and Secondary Education. The results obtained show that counselors concede the greatest importance in their professional practice to professional competences: coexistence management, team work and socio-relational competences. On the other hand, as far as emotional competences are concerned, counselors give the greatest importance to the supplementary emotional competences; subsequently, to the interpersonal emotional competences and, ultimately, to the intrapersonal emotional competences. Finally, the results show significant differences according to the educational stage of the school counselors. Furthermore, significant differences were found according to sex.

Key words: emotional competences, individual differences, initial training, professional competences, school counsellors

1. Planteamiento

El término ‘competencia’ se remonta a 1973, cuando David McClelland publicó el artículo “*Testing for Competence rather than for Intelligence*” como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento laboral (Vélaz de Medrano, Manzanares, López y Manzano, 2013). Desde estos planteamientos, las competencias están relacionadas con una metodología evaluativa que pretende discernir, por una parte, las causas para presentar un rendimiento laboral superior y, por otra parte, pretende alejarse de la evaluación de factores de personalidad asociados con rendimiento óptimo en el trabajo (McClelland, 1973).

En este sentido, las competencias pueden definirse como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, predisposiciones motivacionales, capacidades y disposiciones de personalidad que conducen a una actuación eficiente ante ciertas tareas y situaciones, y cuyo logro debe ser constatado (Lasnier, 2000). Según diversos autores (Brown, Cane y Bryce, 2008; Repetto, Ferrer-Sama y Manzano-Soto, 2008; Sultana, 2009; Vélaz de Medrano et al., 2013) es una condición indispensable el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia.

Es necesario señalar, la existencia de diversas taxonomías sobre las competencias (Bisquerra y Pérez, 2007; Lasnier, 2000), entre otras, se pueden señalar las competencias técnicas, competencias profesionales, competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave,

competencias genéricas, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. Según Bisquerra y Pérez (2007) la mayoría de estas clasificaciones incluyen diferentes clases de competencias y destacan fundamentalmente dos tipos de dimensiones: competencias de carácter técnico-profesional y competencias de carácter sociopersonal. Las competencias de carácter técnico-profesional versan sobre conocimientos y procedimientos en relación a un determinado ámbito profesional o de especialización e incluyen el saber y el saber hacer indispensables para el desempeño experto de una actividad laboral. Mientras que las competencias socio-personales (aunque preferimos el término competencias emocionales) están relacionados con conocimientos y procedimientos intrapersonales (automotivación) e interpersonales (resolución de conflictos).

Por otro lado, según Hiebert (2009) el debate en torno a la aplicación del enfoque de competencias al ejercicio de la profesión de orientador en el contexto escolar está actualmente muy vigente y abierto (Vélaz de Medrano et al., 2013).

En cuanto a los estudios sobre las competencias profesionales de los orientadores, en el contexto internacional se deben destacar los trabajos realizados por las asociaciones profesionales y los estudios desarrollados por algunos equipos de investigación. Por una parte, los trabajos realizados por las asociaciones profesionales (Bowers y Hatch, 2005; Hiebert, 2000; Repetto, 2008; Roe, 2011). Las conclusiones de estos trabajos resaltan las implicaciones para la formación inicial y permanente, así como, algunos aspectos para favorecer el desarrollo profesional de los orientadores. Por otra parte, los trabajos realizados por algunos grupos de investigación en los que concluyen que el ejercicio profesional de los orientadores gira en torno a varios ejes: la intervención y asesoramiento a las familias de los estudiantes (Downing y Harrison, 1990; Trusty, 1996), el asesoramiento en los programas para la mejora de la escuela y de la comunidad (House y Hayes, 2002) o la importancia de los orientadores en la lucha por la justicia social a nivel local, estatal, regional, nacional e internacional (Kiselica y Robinson, 2001).

En el contexto nacional, los estudios sobre la figura de los orientadores escolares se han centrado principalmente en los siguientes campos de investigación: analizar el tratamiento de la figura del orientador en las diferentes normativas estatales (Coll, 2009), analizar las funciones más relevantes del orientador (Aciego de Mendoza, Álvarez y Muñoz de Bustillo, 2005; Repetto, Ballesteros, y Malik, 1999; Vélaz de Medrano, 2008; Vélaz de Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012; Vélaz de Medrano et al., 2001); enfatizar la importancia del asesoramiento en la puesta en marcha de proyectos de innovación educativa (Martín y Solé, 2011); evaluar las posibles dificultades en torno a la atención a la diversidad (De la Fuente, 2010; Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2006); valorar las dificultades y obstáculos con los que se encuentra el orientador (Cano-Ortiz, Mayoral-Serrat, Liesa-Hernández y Castelló-Badia, 2013); analizar las funciones que desempeñan los orientadores en los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (García y Sánchez, 2007; Martín y Luna, 2011).

Actualmente se reconoce que las competencias emocionales, tienen un papel primordial en el ámbito profesional (Giardini y Frese, 2006; Hughes, 2005) además muchos investigadores en el campo de la psicología y la psicopedagogía argumentan que la ciencia educativa está experimentando un giro hacia lo afectivo (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Asimismo, Nias (1996) señala que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes, en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social. De hecho, el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Hargreaves, 2000).

No obstante, en la formación de los profesionales de la docencia, incluidos los orientadores educativos, no se ha incluido formación relacionada con las competencias emocionales a pesar de la importancia que los docentes otorgan a estas competencias en el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y el aprendizaje (Bisquerra, 2005).

En este sentido, las competencias emocionales son un constructo aún laxo y multidimensional. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos enumeramos seguidamente algunas de ellas. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p. 67) recogen que la competencia emocional puede definirse como “la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados”. Con más profundidad, Saarni (2000) realiza la siguiente clasificación de las dimensiones que integran las competencias emocionales: conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las habilidades de los demás, habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, capacidad para implicarse empáticamente, habilidad para comprender que el estado emocional interno, habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol, conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad y, por último, capacidad de autoeficacia emocional.

Ahora bien, es necesario resaltar que la orientación educativa se concibe como un factor de calidad de la educación cuyo fin debe ser el de favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado (Grañeras y Parras, 2008). Según Bisquerra (2005) la orientación educativa se conceptualiza como un proceso de ayuda. Consideramos, por consiguiente, que debido a las características del trabajo del orientador, obviamente son necesarias determinadas competencias técnico-

profesionales (conocimiento de metodología didáctica, conocimiento sobre psicopedagogía) pero también competencias emocionales (trabajo en equipo, empatía). Además, tal y como recogen Sánchez-García, Álvarez-González, Manzano-Soto y Pérez-González (2009) los orientadores consideran importantes para su desempeño laboral: las habilidades sociales y las competencias en inteligencia emocional.

Igualmente, Anaya, Pérez-González y Suárez (2011) también destacan como una necesidad de formación permanente de los orientadores las áreas sobre inteligencia emocional, autorregulación emocional y control de la ansiedad, o habilidades sociales/asertividad. Por lo tanto, y teniendo en cuenta los planteamientos anteriores y en consonancia con Anaya et al. (2011) las administraciones educativas deberían involucrarse con mayor decisión en la delimitación de la formación inicial de los orientadores educativos y en las demandas de formación permanente que solicitan estos profesionales desde la práctica educativa en los centros escolares. Sin embargo, no se han localizado estudios empíricos que combinen un análisis de la importancia de las competencias profesionales y de las competencias emocionales que su trabajo exige de los orientadores educativos para favorecer o dificultar su labor. Partiendo de estas premisas las opiniones y percepciones de los orientadores educativos son el eje vertebrador de nuestra investigación.

2. Objetivos

De las consideraciones precedentes, el presente estudio está dirigido a conocer la percepción de los orientadores ya en ejercicio, en primer lugar, acerca de la importancia de diferentes competencias profesionales y, en segundo lugar, acerca de la importancia de diferentes competencias emocionales con la finalidad de obtener información para mejorar los planes de estudio de estos profesionales. Es decir, se pretende obtener información de utilidad, por un lado, para fundamentar el diseño de la formación inicial de orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro lado, para adecuar la oferta de formación permanente a las demandas de los propios profesionales. En línea con estas pretensiones, han sido objetivos concretos del estudio los siguientes:

- Evaluar la importancia que los orientadores ya en ejercicio conceden a diferentes competencias profesionales con el fin de preparar un orientador altamente competente en su trabajo.
- Evaluar la importancia que los orientadores ya en ejercicio conceden a diferentes competencias emocionales con el fin de preparar un orientador altamente competente en su trabajo.

- Valorar las posibles diferencias en la importancia otorgada a las diferentes competencias profesionales del orientador en función de la etapa educativa en la que ejerce el orientador (Primaria y Secundaria) y en función del sexo.
- Valorar las posibles diferencias en la importancia otorgada a las diferentes competencias emocionales del orientador en función de la etapa educativa en la que ejerce el orientador (Primaria y Secundaria) y en función del sexo.

3. Método

La presente investigación se encuadra dentro de los estudios *ex post facto* retrospectivos (Montero y León, 2007).

3.1. Muestra

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra ha estado compuesta por 203 orientadores en ejercicio pertenecientes en su totalidad a centros de titularidad pública de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha que desempeñan su trabajo en las distintas etapas educativas no universitarias: Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (51,2%), Educación Infantil y Primaria (48,8%). En cuanto al sexo, el 45,3% son mujeres, y el 54,7% hombres. El rango de edad oscila entre 24 y 59 años, con una media de 35,35 años (DT= 8,25).

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron:

- La Escala de Importancia de Competencias Profesionales de los Orientadores (en adelante EICPO) (ver anexo I). Esta escala se desarrolló *ad hoc* a partir de una revisión de la literatura reciente sobre formación de orientadores educativos (e.g. Anaya et al., 2011; Bowers y Hatch, 2005; Roe, 2011; Vélaz de Medrano et al., 2013). De este modo se definió el dominio muestral sobre el que elaborar el instrumento. La EICPO consta de 20 ítems agrupados en 10 categorías de competencias de los profesionales de la orientación. Cada categoría está compuesta por dos ítems. Las categorías de competencias de la EICPO son: competencias científicas (ítems 1 y 11), competencias emocionales (ítems 2 y 12), competencias metodológicas (ítems 3 y 13), competencias organizativas (ítems 4 y 14), competencias convivenciales (ítems 5 y 15), competencias de trabajo en equipo (ítems 6 y 16), competencias para el fomento de la innovación educativa (ítems 7 y 17), competencias comunicativas (ítems 8 y 18), competencias digitales (ítems 9 y 19) y competencias relacionales (ítems 10 y 20). 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.

- La Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para Orientadores (en adelante EIFEM-O) (ver anexo II). Esta escala se desarrolló a partir de una revisión de la literatura reciente sobre los modelos teóricos de inteligencia emocional que actualmente cuentan con más respaldo científico (Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2001, 2003).

La EIFEM-O consta de 20 ítems que definen distintas competencias emocionales. 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.

La estructura factorial de la escala indica que las áreas formativas incluidas en la EIFEM-O se estructuran alrededor de los siguientes tres factores (Cejudo, López-Delgado, Latorre y Rubio, 2015):

- Factor I, competencias emocionales interpersonales.
- Factor II, competencias emocionales complementarias.
- Factor III, competencias emocionales intrapersonales.

3.3. Procedimiento

Para la elaboración de la EICPO, inicialmente se identificó una amplia variedad de competencias docentes generales. 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 competencias docentes generales más relevantes en el trabajo de los profesionales de la orientación. Finalmente la EICPO incluyó 10 competencias concretas del trabajo del profesional de la orientación. Para cada competencia concreta se elaboraron dos ítems, 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.

Para la elaboración de la EINFEM, el primer paso consistió en la realización por parte de cada uno de los autores de un banco de ítems relacionados con los modelos teóricos sobre inteligencia emocional ((Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2001, 2003). Posteriormente llevaron a cabo una puesta en común para consensuar el contenido final del instrumento garantizando una adecuada representatividad de las competencias emocionales.

3.3. Plan de análisis de datos

En primer lugar se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por los orientadores a las escalas EICPO y EIFEM-O. Posteriormente, se estudió la

fiabilidad (consistencia interna) de las dos escalas a través del cálculo del alfa de Cronbach (α). En términos generales, la consistencia interna de las dos escalas se puede considerar bastante satisfactoria. Para la EICPO se obtuvo un valor de alfa igual a .86 y para la EIFEM-O se obtuvo un valor de alfa igual a .92.

A continuación se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a las dos escalas. Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (*t de Student*) en función de la etapa educativa en el que se encuentran ejerciendo actualmente los orientadores educativos y en función del sexo de los participantes. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculará mediante el estadístico *d* de Cohen.

4. Resultados

4.1. Importancia de las competencias profesionales de los orientadores para la preparación de un docente altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 1, las competencias profesionales a las que los orientadores participantes conceden mayor importancia en orden a formar un docente altamente competente son en este orden: las competencias de gestión de la convivencia, las competencias de trabajo en equipo, las competencias socio-relacionales, las competencias de fomento de la innovación educativa, las competencias emocionales, las competencias comunicativas, las competencias metodológicas, las competencias científicas, las competencias organizativas y, por último, las competencias digitales.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de la Escala de Importancia de Competencias Profesionales de los Orientadores.

VARIABLES	Media	DT	Min	Max
Competencias científicas	4.33	.55	2.50	5.00
Competencias emocionales	4.39	.51	2.50	5.00
Competencias metodológicas	4.36	.53	3.00	5.00
Competencias organizativas	4.24	.64	2.00	5.00
Competencias convivenciales	4.53	.49	3.00	5.00
Competencias de trabajo en equipo	4.47	.49	3.00	5.00
Competencias en innovación	4.41	.53	3.00	5.00
Competencias comunicativas	4.39	.59	3.00	5.00

Competencias digitales	4.11	.66	2.50	5.00
Competencias relacionales	4.43	.52	3.00	5.00

4.2. Importancia de las áreas formativas en educación emocional de los orientadores para la preparación de un docente altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos expresados en la tabla 2, las competencias emocionales a los que los orientadores participantes conceden mayor importancia en orden a formar un docente altamente competente son: *competencias emocionales complementarias*, posteriormente *competencias emocionales interpersonales*, y por último, *las competencias emocionales intrapersonales*.

En este sentido, es de destacar que todas las competencias incluidas en el factor *competencias emocionales complementarias* son valoradas con una importancia entre alta y muy alta. En este sentido, la que es considerada más importante es fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, a la que siguen, en orden, la automotivación, las habilidades sociales, la gestión del estrés, y, finalmente, la adaptabilidad a los cambios y el control de los impulsos.

Dentro de las *competencias emocionales interpersonales*, es reseñable que todas las incluidas en este factor se consideran con una importancia entre alta y muy alta, la resolución de conflictos, la empatía, el fomento de las emociones positivas en los demás, tales como el optimismo o la felicidad, las habilidades de relación interpersonal, comprensión de las emociones de los demás, el reconocimiento de las emociones de los demás, la asertividad, y por último, la regulación de las emociones de los demás, por este orden.

Dentro de las *competencias emocionales intrapersonales* es de destacar que todas las incluidas en el factor son valoradas con una importancia entre alta y muy alta. La más importante es la regulación de las emociones propias, a la que siguen, en orden, la identificación y reconocimiento de las emociones propias, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones propias y las situaciones que las provocan, y por último, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para Orientadores.

Variables	Media	DT	Min	Max
Competencias emocionales interpersonales	4.53	.41	3.13	5.00

Ítem 6. Comprensión de las emociones de los demás	4.44	.69	2.00	5.00
Ítem 8. Regulación de las emociones de los demás	4.27	.68	2.00	5.00
Ítem 9. Fomento de emociones positivas en los demás	4.68	.55	3.00	5.00
Ítem 10. Reconocimiento de las emociones de los demás	4.44	.70	3.00	5.00
Ítem 11. Resolución de conflictos	4.76	.49	3.00	5.00
Ítem 15. Asertividad	4.40	.68	2.00	5.00
Ítem 17. Empatía	4.69	.55	2.00	5.00
Ítem 18. Habilidades de relación interpersonal	4.54	.60	3.00	5.00
Competencias emocionales complementarias	4.61	.41	3.17	5.00
Ítem 12. Gestión del estrés	4.57	.61	3.00	5.00
Ítem 13. Adaptabilidad a los cambios	4.54	.60	3.00	5.00
Ítem 14. Automotivación	4.66	.54	3.00	5.00
Ítem 16. Habilidades sociales	4.61	.63	2.00	5.00
Ítem 19. Control de la impulsividad	4.54	.69	2.00	5.00
Ítem 20. Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás	4.74	.51	3.00	5.00
Competencias emocionales intrapersonales	4.40	.49	3.00	5.00
Ítem 1. Identificación de nuestras propias emociones	4.48	.60	3.00	5.00
Ítem 2. Comprensión de nuestras propias emociones	4.40	.68	3.00	5.00
Ítem 3. Regulación de nuestras propias emociones	4.58	.65	3.00	5.00
Ítem 4. Conocimiento de la influencia de la emoción en la toma de decisiones	4.44	.69	2.00	5.00
Ítem 5. Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras	4.06	.82	2.00	5.00
Ítem 7. Comprensión de las causas y consecuencias de nuestro estado anímico	4.45	.68	2.00	5.00

4.3. Análisis de las relaciones entre las variables

Tal y como se puede observar en la tabla 3, todas las competencias mostraron un patrón de correlaciones significativo y positivo. Podemos señalar que la correlación media entre las puntuaciones de la EIFEM-O fue ($r^2 = .67$) destacando la

relación existente entre las competencias emocionales interpersonales y las competencias emocionales intrapersonales. Asimismo, la correlación media entre las puntuaciones de la EICPO fue ($r = .34$) Destacamos, de forma específica, que aquellos orientadores que otorgaron una mayor importancia a las competencias organizativas también informaron puntuaciones altas a las competencias metodológicas, igualmente los orientadores que otorgaron una mayor importancia a las competencias de trabajo en equipo también informaron puntuaciones altas a las competencias de gestión de la convivencia.

Por otro lado, es reseñable las relaciones existentes entre las competencias emocionales interpersonales, las competencias emocionales complementarias y las competencias emocionales intrapersonales incluidas en la EIFEM-O y las competencias emocionales incluidas en la EICPO mostrando una correlación media ($r = .46$).

Tabla 3

Análisis de las correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.CEINTER	-												
2.CECONPL	.67**	-											
3.CEINTRA	.69**	.64**	-										
4.CPCIENT	.33**	.34**	.31**	-									
5.CPEMOCI	.46**	.42**	.49**	.45**	-								
6.CPMETOD	.45**	.31**	.35**	.48**	.42**	-							
7.CPORGAN	.33**	.33**	.28**	.52**	.43**	.62**	-						
8.CPCONVI	.42**	.42**	.44**	.23**	.44**	.32**	.37**	-					
9.CPEQUIP	.42**	.45**	.38**	.24**	.33**	.34**	.42**	.62**	-				
10.CPINNOV	.34**	.39**	.29**	.17	.38**	.40**	.36**	.37**	.43**	-			
11.CPCOMU	.28**	.23**	.24**	.40**	.43**	.34**	.32**	.35**	.28**	.43**	-		
12.CPDIGIT	.30**	.20**	.27**	.22**	.29**	.24**	.26**	.23**	.19*	.31**	.37**	-	
13.CPSOREL	.40**	.36**	.40**	.28**	.31**	.27**	.23**	.45**	.35**	.33**	.34**	.32**	-

Nota: CEINTER: competencias emocionales interpersonales; CECONPL: competencias emocionales complementarias; CEINTRA: competencias emocionales intrapersonales; CPCIENT: competencias científicas; CPEMOCI: competencias emocionales; CPMETOD: competencias metodológicas; CPORGAN: competencias organizativas; CPCONVI: competencias convivenciales; CPEQUIP: competencias de trabajo en equipo; CPINNOV: competencias en innovación; CPCOMU: competencias comunicativas; CPDIGIT: competencias digitales; CPSOREL: competencias socio-relacionales.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

4.4. Diferencias de medias en función de la etapa educativa en la que se actualmente están ejerciendo los orientadores participantes

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa en la que los orientadores participantes están ejerciendo actualmente, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes (ver Tabla 3): submuestra de orientadores que están ejerciendo en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (N = 104) y submuestra de orientadores que están ejerciendo en Educación Infantil y Primaria (N = 99).

En cuanto a la EIFEM-O, se hallaron diferencias significativas en *competencias emocionales complementarias* y en *competencias emocionales interpersonales* en ambas variables los orientadores que están ejerciendo en Educación Infantil y Primaria obtienen las puntuaciones más elevadas. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver tabla 4), observándose un tamaño del efecto pequeño ($d = .35$) para las competencias emocionales interpersonales y un tamaño del efecto moderado ($d = .45$) para las competencias emocionales complementarias.

En cuanto a la EICPO, se hallaron diferencias significativas en competencias científicas y en competencias organizativas, en este sentido, los orientadores que están ejerciendo en Educación Secundaria obtienen las puntuaciones más elevadas. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas observándose un tamaño del efecto grande para ambas: para las competencias científicas ($d = .70$) y para las competencias organizativas ($d = .53$). De igual forma, se hallaron diferencias significativas en competencias emocionales, en este sentido, los orientadores que están ejerciendo en Educación Infantil y Primaria obtienen una puntuación más elevada, observándose un tamaño del efecto pequeño ($d = .33$).

Tabla 4

Media, desviación típica (DT), tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función de la etapa educativa.

Variables	Primaria		Secundaria		t	d
	Media	DT	Media	DT		
Competencias interpersonales	4.60	.36	4.46	.43	2.41**	.35
Competencias complementarias	4.70	.37	4.52	.43	2.79**	.45
Competencias intrapersonales	4.44	.48	4.36	.49	1.09	n.s.
Competencias científicas	4.16	.58	4.52	.45	4.59***	.70
Competencias emocionales	4.45	.53	4.27	.52	2.19**	.33

Competencias metodológicas	4.46	.48	4.33	.53	1.60	n.s.
Competencias organizativas	4.08	.69	4.40	.54	3.48**	.53
Competencias convivenciales	4.47	.53	4.56	.43	1.74	n.s.
Competencias de trabajo en equipo	4.56	.43	4.38	.53	2.29	n.s.
Competencias en innovación	4.43	.57	4.38	.51	.66	n.s.
Competencias comunicativas	4.44	.53	4.34	.63	1.05	n.s.
Competencias digitales	4.10	.60	4.12	.73	1.42	n.s.
Competencias relacionales	4.50	.47	4.37	.56	1.66	n.s.

= $p < .01$; *= $p < .001$; n.s. no significativa

4.5. Diferencias de medias en función del sexo de los orientadores participantes

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo de los orientadores participantes. Para su comparación se utilizó la prueba *t de Student* para muestras independientes (ver tabla 5): submuestra de hombres (N = 111) y submuestra de mujeres (N = 92).

En cuanto a la EIFEM-O, se hallaron diferencias significativas en *competencias emocionales complementarias* y en *competencias emocionales interpersonales* en las que las mujeres obtienen las puntuaciones más elevadas. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño ($d = .30$) para las competencias emocionales interpersonales y observándose un tamaño del efecto moderado ($d = .37$) para las competencias emocionales complementarias.

En cuanto a la EICPO, se hallaron diferencias significativas en las siguientes competencias, reseñando que en todas las variables las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas: observándose un tamaño del efecto pequeño para las competencias para la gestión de la convivencia ($d = .30$) y para las competencias de trabajo en equipo ($d = .31$) mientras que se obtiene un tamaño del efecto moderado para las competencias metodológicas ($d = .38$) y para las competencias organizativas ($d = .53$). Por otro lado, se observa un tamaño del efecto grande para las competencias emocionales ($d = .68$).

Tabla 5

Media, desviación típica (DT), tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función de la etapa educativa.

Hombres

Mujeres

Variables	Media	DT	Media	DT	t	d
Competencias interpersonales	4.47	.43	4.59	.37	1.92*	.30
Competencias complementarias	4.54	.43	4.69	.37	2.43**	.37
Competencias intrapersonales	4.37	.50	4.44	.47	.97	<i>n.s.</i>
Competencias científicas	4.35	.53	4.45	.49	1.26	<i>n.s.</i>
Competencias emocionales	4.17	.58	4.54	.46	4.51***	.68
Competencias metodológicas	4.28	.52	4.47	.52	2.40**	.38
Competencias organizativas	4.09	.68	4.42	.53	3.53***	.53
Competencias convivenciales	4.48	.53	4.61	.43	1.85*	.30
Competencias de trabajo en equipo	4.40	.52	4.55	.44	2.09*	.31
Competencias en innovación	4.38	.56	4.44	.54	.78	<i>n.s.</i>
Competencias comunicativas	4.34	.62	4.44	.54	1.02	<i>n.s.</i>
Competencias digitales	4.12	.71	4.10	.61	.21	<i>n.s.</i>
Competencias relacionales	4.38	.56	4.50	.46	1.42	<i>n.s.</i>

5. Conclusiones

Respecto a la importancia de las competencias profesionales a las que los orientadores participantes conceden mayor importancia en orden a formar un orientador altamente competente son en este orden: las competencias de gestión de la convivencia, las competencias de trabajo en equipo, las competencias socio-relacionales, las competencias de fomento de la innovación educativa, las competencias emocionales, las competencias comunicativas, las competencias metodológicas, las competencias científicas, las competencias organizativas y, por último, las competencias digitales. Cabe destacar que todas las competencias profesionales recogidas en la EICPO se consideran con una importancia entre alta y muy alta. En este sentido, estos resultados se encuentran en la línea de los encontrados por Anaya et al. (2011) en cuanto a la importancia para la formación que los propios orientadores dan al conocimiento sobre metodología y la formación para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas. Además, en la línea con los resultados obtenidos por Vélaz de Medrano et al. (2013) es muy interesante la emergencia de competencias profesionales que han obtenido una notable entidad en el perfil competencial actual de los orientadores (asesoramiento en los procesos de

innovación y mejora de la calidad de la educación; resolución de conflictos; trabajo en equipo).

Por otro lado, en relación a las competencias emocionales a las que los orientadores participantes conceden mayor importancia en orden a formar un orientador altamente competente son en este orden: *competencias emocionales complementarias*, posteriormente *competencias emocionales interpersonales*, y por último, *las competencias emocionales intrapersonales*. Es necesario señalar que todas las competencias emocionales son valoradas con una importancia entre alta y muy alta. En este sentido, podemos destacar las siguientes: con respecto a las *competencias emocionales complementarias*: el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás; con respecto a las *competencias emocionales interpersonales*: la resolución de conflictos y la empatía; con respecto a las *competencias emocionales intrapersonales*: la regulación de las emociones propias. Asimismo, es necesario recalcar que estos resultados refuerzan la idea sobre la carga de trabajo emocional que tiene el trabajo de los educadores y concretamente el referido a los orientadores escolares tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Hargreaves, 2000).

Otra conclusión derivada del estudio se refiere a las relaciones existentes entre las competencias emocionales interpersonales, las competencias emocionales complementarias y las competencias emocionales intrapersonales incluidas en la EIFEM-O y las competencias emocionales incluidas en la EICPO mostrando una correlación media ($\bar{r} = .46$) que pueden aportar evidencias de validez a ambos instrumentos de evaluación.

En cuanto a las valoraciones que hacen los orientadores de Infantil y/ Primaria frente a las que hacen los orientadores de Secundaria y/o Bachillerato difieren significativamente en *competencias emocionales complementarias* y en *competencias emocionales interpersonales* en ambas variables los orientadores que están ejerciendo en Educación Infantil y Primaria obtienen las puntuaciones más elevadas. Es probable que estos resultados puedan ser explicados debido a que la implicación emocional de los orientadores de Educación Infantil y Primaria sea más intensa debido a las características psicoevolutivas del alumnado y posiblemente por las tareas que en esta etapa desempeñan con más asiduidad estos profesionales (Repetto, 2008).

Por otro lado, en cuanto a la EICPO, se hallaron diferencias significativas en competencias científicas (gestión de la atención a la diversidad y promoción de la orientación académica y profesional) y en competencias organizativas (conocimiento de la normativa educativa y organización, planificación y coordinación). En estas competencias los orientadores de educación secundaria obtienen las puntuaciones más elevadas. Estos resultados pueden deberse a la complejidad e importancia de la orientación académica y profesional y la orientación personal en educación

secundaria y bachillerato y las complejidades de la organización de los institutos de enseñanza secundaria para dar respuesta a la atención a la diversidad. Además, es probable que la influencia de la mayor participación de profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria requiera, en mayor medida de habilidades de organización, planificación y coordinación por parte de los orientadores escolares de esta etapa. Igualmente, se hallaron diferencias significativas en competencias emocionales en las que los orientadores que están ejerciendo en Educación Infantil y Primaria obtienen una puntuación más elevada. Los resultados evidencian que los orientadores de infantil y primaria otorgan más importancia a las competencias emocionales que los orientadores de secundaria y bachillerato ya que en los dos instrumentos utilizados los resultados se encuentran en la misma línea.

Por último, las valoraciones que hacen los orientadores frente a las que hacen las orientadoras en la EINFEM-O parecen diferir significativamente en *competencias emocionales complementarias* y en *competencias emocionales interpersonales* en las que las mujeres obtienen las puntuaciones más elevadas. En suma, estos resultados podrían explicarse porque en términos generales y, a pesar de algunos resultados contradictorios se ha concluido que las mujeres poseen mayores competencias en inteligencia emocional y sería una consecuencia probable que estuvieran más concienciadas de la importancia de estas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Joseph y Newman, 2010). Igualmente, se hallaron diferencias significativas en la EICPO en las siguientes competencias: gestión de la convivencia, para las competencias de trabajo en equipo, las competencias metodológicas, las competencias organizativas y las competencias emocionales. En todas estas variables las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas.

Es preciso señalar una serie de limitaciones importantes del estudio. La primera de las limitaciones hace referencia al carácter no aleatorio de la muestra empleada, que limita su representatividad y, por tanto, debemos ser precavidos a la hora de generalizar estos resultados. La segunda de las limitaciones hace referencia a que el estudio se ha llevado a cabo, exclusivamente, con orientadores de una comunidad autónoma. En este sentido, el equipo investigador tiene en perspectiva llevar a cabo una ampliación de este estudio contando con una muestra en la que participen orientadores de otras comunidades autónomas.

A pesar de las limitaciones descritas, este trabajo aporta claves importantes para el diseño de la formación inicial y para la mejora de los programas de formación permanente de los orientadores educativos desde el enfoque de competencias. Además evidencia la importancia de la inclusión de las competencias emocionales en dichos programas formativos y aporta más evidencias de la importancia de las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto et al., 2015).

Referencias bibliográficas

- Aciego de Mendoza, R., Álvarez, P. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6, 2-8.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bowers, J. y Hatch, T. (2005). *A Framework for Scholl Counseling Programs. The ASCA National Model*. Alexandria (Vancouver): American School Counseling Association.
- Brown, J., Cane, D. y Bryce, G. (2008). The Competency vs. Credential Date: Which Came first, the Chicken or the Egg? *Cognica*, 40(4), 6-11.
- Cano-Ortiz, M., Mayoral-Serrat, P., Liesa-Hernández, E. y Castelló-Badia, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80 -97.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Latorre, J.M. y Rubio M.J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Coll, C. (2009). De la LOGSE a la LEC: Reflexions al voltant de l'evolució de l'assessorament i la intervenció psicopedagógica a Catalunya. *Àmbits de Psicopedagogia*, 25, 4-9.
- De la Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- Downing, J. y Harrison, T. C. (1990). Dropout prevention: A practical approach. *The School Counselor*, 38, 67-74.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

- Fernández-Sierra, J. y Fernández-Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*, 11, 45-62.
- García, J. R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 499-522.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75. doi: 10.1037/1076-8998.11.1.63
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSD-CIDE.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hiebert, B. (2000). Competencies for Providing Quality Careers Services: a Look at Canadian Standards for Career Development. *REOP*, 11 (19), 5-19.
- Hiebert, B. (2009). Raising the Profile of Career Guidance: Educational and Vocational Guidance Practitioner (EVGP). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3-14. doi: 10.1007/s10775-008-9152-x
- House, R.M. y Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-256.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19, 603-626.
- Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi: 10.1037/a0017286
- Kiselica, M. S. y Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 387-397. doi: 10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal (Quebec): Guérin.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E.

- Martín Ortega y J. Onrubia (Eds.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Solé, I. (Eds.). (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-34). New York, USA: Basic Books.
- McClelland, D.C. (1973) Testing for Competencies rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, 1- 14. doi: 10.1037/h0034092
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. doi: 10.1002/per.466
- Repetto, E. (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., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 149-162.
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P., y Manzano-Soto, N. (2008). Setting the scene: Competencies for training counsellor practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(3), 145-153.
- Roe, R.A. (2011). EFPA Position Paper on Psychologists in the Educational System and Their Contribution to Lifelong Learning. *European Psychologist*, 16(1), 79-80. Recuperado de <http://www.psycontent.com/content/77308612tk220221/>
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory,*

Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp.68-91). San Francisco, Ca: Jossey- Bass.

Sánchez-García, M.F., Álvarez-González, B., Manzano-Soto, N. y Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: Implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 284-299.

Sultana, R. G. (2009). Competence and Competence Frameworks in Career Guidance: Complex and Contested Concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30. doi: 10.1007/s10775-008-9148-6

Trusty, J. (1996). Counseling for dropout prevention: Applications from multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24, 105-117.

Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 1-12.

Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.

Vélaz de Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación*, 138-173. doi: 10.4438/1988-592X-RE

Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López, E. y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

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.

Anexo I

Escala de Importancia de Competencias del Orientador (EICPO)

A continuación aparecen una serie de competencias profesionales propias del trabajo del orientador. Por favor, indique 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 ser un orientador altamente competente.

		IMPORTANCIA				
1.	Gestión de la atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
2.	Comprensión de las emociones propias.	1	2	3	4	5
3.	Conocimientos sobre didácticas específicas de áreas.	1	2	3	4	5
4.	Conocimientos sobre normativa educativa.	1	2	3	4	5
5.	Promoción y control de la convivencia.	1	2	3	4	5
6.	Actitudes de cooperación y colaboración.	1	2	3	4	5
7.	Habilidades de afrontamiento del cambio.	1	2	3	4	5
8.	Destrezas comunicativas en lengua propia.	1	2	3	4	5
9.	Conocimientos de las nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
10.	Habilidades sociales.	1	2	3	4	5
11.	Promoción de la orientación académica y profesional.	1	2	3	4	5
12.	Gestión de las emociones propias.	1	2	3	4	5
13.	Aplicación de diferentes metodologías y diseño de actividades.	1	2	3	4	5
14.	Habilidades de organización, planificación y coordinación.	1	2	3	4	5
15.	Mediación y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
16.	Participación e implicación en Proyectos comunes.	1	2	3	4	5
17.	Investigación e innovación en educación.	1	2	3	4	5
18.	Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.	1	2	3	4	5
19.	Uso didáctico de las nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
20.	Habilidades interpersonales.	1	2	3	4	5

Anexo II

Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para Orientadores (EIFEM-O)

Etapa educativa: _____ Sexo: ____ Edad: _____

A continuación aparecen una serie de áreas formativas propias del trabajo del orientador. Por favor, indique en la 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.

		IMPORTANCIA				
1.	Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.	1	2	3	4	5
2.	Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.	1	2	3	4	5
3.	Regulación de nuestras emociones.	1	2	3	4	5
4.	Conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
5.	Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras.	1	2	3	4	5
6.	Comprensión de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5
7.	Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.	1	2	3	4	5
8.	Regulación de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5
9.	Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros.	1	2	3	4	5
10.	Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.	1	2	3	4	5
11.	Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
12.	Gestión del estrés.	1	2	3	4	5
13.	Adaptabilidad a los cambios.	1	2	3	4	5
14.	Automotivación.	1	2	3	4	5
15.	Asertividad.	1	2	3	4	5
16.	Habilidades sociales.	1	2	3	4	5
17.	Empatía.	1	2	3	4	5
18.	Habilidades de relación interpersonal.	1	2	3	4	5
19.	Control de la impulsividad.	1	2	3	4	5
20.	Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás.	1	2	3	4	5