

## **COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR DE CENTROS SUBVENCIONADOS VULNERABLES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR<sup>1</sup>**

### **COMPETENCIES OF THE COUNSELOR OF SUBSIDIZED VULNERABILITY CENTERS FOR THE IMPROVEMENT OF SCHOOL LIFE**

**Daniel Villarroel Montaner<sup>2</sup>, \*Joaquín Gairín Sallàn<sup>3</sup>,  
José Garcés Bustamante<sup>4</sup>**

---

#### **RESUMEN**

---

Este estudio levanta un perfil de competencias del orientador escolar en centros educativos subvencionados en contextos vulnerables, en base a las interrogantes: ¿Hay un perfil de competencias para el orientador del subsistema particular subvencionado chileno vulnerable? Cuando un representante legal contrata a este profesional, ¿con qué tipo de perfil se guía? Se trata de una investigación cualitativa con una metodología de datos mixta mediante un diseño etnográfico, analizándose 3 documentos oficiales, 1 focus group con registro multimedia, 3 cuestionarios y 5 reuniones del Comité de Orientación Escolar, contando con la participación de directivos, orientadores y expertos. Los resultados arrojaron cuatro dominios de intervención: Liderazgo orientador, Gestión de proyectos de orientación, Orientación vocacional y el desarrollo personal y Acompañamiento pedagógico con dieciséis competencias profesionales.

Palabras claves: orientadores, convivencia, educación subvencionada, vulnerabilidad.

---

#### **ABSTRACT**

---

This study is about creating a skill profile of the school counselor of vulnerable subsidized schools, according to the following questions: Is there a skill profile for the school counselor of vulnerable schools of the subsidized subsystem in Chile? When a legal representative hires this professional, what type of profile is based on?\_ It is an investigation based on a qualitative study using a mixed methodology and ethnographic design, analyzing 3 official documents and 1 focus group with multimedia records, 3 questionnaires and 5 meetings of four

---

Recepción de artículo: 12.09.2017

aprobación: 6.11.2017

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la Tesis Doctoral 'Competencias Profesionales del Equipo Directivo del sector Particular subvencionado chileno en contextos vulnerables' (Villarroel, 2014).

<sup>2</sup> Doctor en Educación. Miembro colaborador del Equipo de Desarrollo Organizacional UAB. España. Avda. Grecia 1911 (Hualpén-Chile). Email: [dvillarroel@colegiomontaner.cl](mailto:dvillarroel@colegiomontaner.cl)

<sup>3</sup> Doctor en Educación. Catedrático. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6, 247; 08193 Bellaterra (Barcelona- España). Email: [joaquin.gairin@uab.cat](mailto:joaquin.gairin@uab.cat)

<sup>4</sup> Magister en Ciencias de la Educación. Profesional Proyecto ULS 1402. Unidad de Mejoramiento Docente. Universidad de la Serena (Chile). Benavente 980 (La Serena - Chile. Email: [jgarces@userena.cl](mailto:jgarces@userena.cl)

Committee on School Counselor, with the participation of school managers, school counselors and experts in the field. The results of the research produced four domains: counselor leadership, guidance management projects, vocational guidance and personal development and pedagogical accompaniment with sixteen professional skills.

Keywords: school counselor, school coexistence, subsidized education, vulnerability.

## 1. Situación de la Problemática

El escenario social del siglo XXI se caracteriza por sus cambios tecnológicos, la modificación del mercado laboral y sus valores, surgiendo el orientador como un "agente que facilita el cambio y la mejora institucional" (Lovato, 2013, p. 203), gracias a la influencia positiva de su liderazgo en el éxito del alumnado. Este planteamiento es reforzado por estudios internacionales como: *'Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación'* de Murillo (2017) y *'La cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas'*, por Vélaz de Medrano, Blanco-Blanco y Marzano-Soto (2012). Asimismo, del estudio sobre *'Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores'* (Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011) y la tesis doctoral sobre *'La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en opinión de sus protagonistas'* desarrollada por Cobos (2010). Por último, las investigaciones sobre las *'Competencias profesionales de los orientadores educativos Mexicanos'* de Cabrera (2010) y *'El análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación'* por Sánchez, Álvarez, Marzano y Pérez (2009).

En el contexto chileno, cabe enunciar los estudios sobre el *'Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones'* de Montecinos, Aravena y Tagle (2016) y *'Los perfiles de competencias de los cargos directivos'* de la Fundación Chile' (CEPPE<sup>5</sup>, 2006), así como el estudio *'Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos'* (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008). Todos los estudios mencionados citan el rol preponderante del orientador, aunque con distintas figuras: los consejeros pedagógicos, los 'conseillers pédagogiques' en los países francófonos, los 'teacher leader' y sus variantes en el mundo anglosajón y el orientador escolar en España.

---

<sup>5</sup> Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

En este contexto, Morduchowicz, Aylwin y Wolff (2008, p. 20) plantean que “muchas demandas ‘desde arriba’ limitan posibilidades para preocuparse de aquello que es importante. En consecuencia, las iniciativas ministeriales se diluyen al interior de los Ministerios, impidiendo que lleguen adecuadamente a los centros educativos”. Al respecto, se crean vacíos relativos al perfil del orientador chileno en general y, de manera particular, en referencia al ubicado en el contexto particular subvencionado vulnerable.

### **1.1. Objetivos**

Los propósitos del estudio tienen como objetivo general: Elaborar un perfil de competencias del orientador escolar propio de centros educativos subvencionados en contextos vulnerables.

Como objetivos específicos se establecieron:

- Analizar referentes teóricos sobre el orientador escolar a nivel internacional y nacional aplicables a los centros educativos particulares subvencionados en contextos vulnerables.
- Levantar una propuesta de perfil de competencias del orientador del subsistema particular subvencionado situado en contextos vulnerables.
- Develar las opiniones del sostenedor<sup>6</sup> y expertos sobre el perfil del orientador escolar de centros subvencionados vulnerables.

### **1.2. Marco Teórico Contextual**

Se revisan en este apartado los conceptos de referencia en relación a la función del orientador y a su actuación en realidades de vulnerabilidad escolar.

### **1.3. El orientador escolar y sus competencias**

Podemos hablar de orientadores líderes que “en las diferentes situaciones fomenten entre los docentes la reflexión en y sobre la práctica educativa en un hábito consciente que se integra en el desempeño profesional diario” (Donnay y Charlier, 2008, p. 210). Estos profesionales se vinculan al liderazgo pedagógico, acompañando las prácticas docentes y, sobre todo, un aprendizaje efectivo de los estudiantes acorde con los planteamientos del informe de la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008). El orientador es así un agente de desarrollo institucional dentro de la organización escolar, en la medida que promueve cambios y mejoras a partir de los significados, creencias

---

<sup>6</sup>Denominación dada en Chile al representante legal del centro escolar.

y valores de sus miembros, construyendo puentes de colaboración en vías de los logros de aprendizaje. Se focaliza más en las causas que en los problemas, orienta su actividad más al liderazgo que a la gestión y desarrolla una práctica reflexiva que le permite mejorar continuamente su actividad (Gairín, 2010).

Asimismo, la diversidad de actividades que emergen en la práctica orientadora son contextuales y dependen tanto de las necesidades del centro escolar como del nivel educativo. Al respecto, Anaya, Pérez-González, y Suárez (2011) destacan las funciones de diagnóstico y asesoramiento, así como las de planificación, organización y coordinación de intervención con la correspondiente evaluación e investigación de la acción orientadora, relacionadas tanto con su intervención como con la mejora permanente de la misma. De todas formas, su actuar queda desbordado por la multiplicidad de situaciones a atender y por la limitación de recursos existente. Ante ello, Vélaz de Medrano, Blanco-Blanco y Marzano-Soto (2012) exponen una serie de obstáculos de la actividad orientadora, haciendo referencia a: falta de tiempo, problemas de coordinación y colaboración entre profesionales, insuficiente formación, complejidad de las demandas implicadas con alumnos y familias, insuficiente coordinación entre instituciones con etapas educativas y poca capacidad del sistema de orientación para la atención a la diversidad. Estas problemáticas se agudizan en contextos vulnerables y hacen replantearse el actuar y competencias del orientador para intervenir con mejores garantías de éxito.

Esta preocupación exige analizar el rol del orientador desde una mirada competencial, donde se asume el concepto polisémico aludido por Bolívar (2010): "no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones" (p. 35). Por tanto, las competencias se identifican con características de la persona con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Operar cataratas, por ejemplo, exige conocimientos relacionados con la anatomía del ojo, habilidades para cortar o manejar el láser con precisión, y control emocional de las situaciones que se puedan presentar (sangre, calor en el quirófano, tensión de una operación,..). El cirujano competente no sólo ha de poseer esos saberes, sino que debe saber combinarlos en varias situaciones reales de intervención profesional. Además del sentido globalizador de las competencias hay que considerar, pues, su carácter contextual y situado (Gairín, 2016) que permite evaluar la calidad de la intervención que se realiza.

#### **1.4. La convivencia escolar**

Parece necesaria una referencia a una cultura escolar orientada a la inclusión y donde el clima de trabajo sea favorecedor de la integración de colectivos y personas a través de los procesos de gestión del conocimiento que se dan. Así lo remarcan las últimas aportaciones sobre la temática, como el informe internacional e iberoamericano sobre la temática de Gairín y Barrera-Corominas (2014) o estudios nacionales (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) y aportaciones centradas en los problemas de convivencia (Tirado y Conde, 2015) o en su relación a los sistemas de producción y gestión del conocimiento colectivo (Sandoval, 2016).

En lo que afecta a la realidad chilena, la Política Nacional de Convivencia Escolar tiene como objetivo “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2011, p. 1). Implica ciertas normas de convivencia que deben ser trabajadas desde la infancia para facilitar el proceso de socialización entre sus pares y adultos que los rodean. Y, en este contexto, adquieren relevancia los orientadores. Es deber del Estado chileno, según la Constitución Política de la República y como establecen las normas de la Ley General de Educación. En este marco, emerge la Ley sobre Violencia Escolar N° 20.536 que incorpora una mirada formativa para la promoción de la convivencia escolar y su actuar preventivo, proponiendo “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral del estudiante” (MINEDUC, 2011, p. 5).

#### **1.5. El subsistema subvencionado chileno vulnerable**

El sistema educativo chileno es caracterizado por Brunner (2006) cuando clasifica a las instituciones según criterios internacionales como ‘públicos’ a centros municipales, los colegios privados ‘dependientes’ correspondientes a particulares subvencionados y los colegios privados ‘independientes’ o pagados. Según los datos del Centro de Estudios del MINEDUC (2017), la matrícula escolar durante el año 2016 por dependencia administrativa, los colegios particulares subvencionados concentran 1.942.222 estudiantes, representando un 54,6%. Lo anterior les coloca en el nivel central del sistema de formación, tanto por su presencia como su distribución extensiva por todo el territorio chileno. Dicho subsistema proviene de los albores de la República del Estado y, particularmente, su nexo es mucho más antiguo de lo que se cree, siendo los cambios predominantes en las últimas tres décadas no más que una continuación de un prolongado proceso histórico (Ossa, 2007).

Por otra parte, el tratar la vulnerabilidad se corresponde con *“la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos”* (Gairín y Suárez, 2013, p. 26). Se vincula a situaciones socio-culturales-económicas y coyunturales, en la medida en que está condicionado por la evolución del contexto que afecta a determinadas personas y que puede alterarse si modificamos las variables negativas que les afectan. Enfatiza en la importancia social del problema y en la necesidad de actuar preventivamente si queremos evitar situaciones de exclusión. Expresa así una condición que afecta a grupos sociales que se ven afectados por condiciones estructurales que les superan y que les condenan a estar excluidos (si no se pone remedio) de todo sistema social, político, educativo, cultural y económico que determinan la pertenencia e integración de una persona en la sociedad. (Gairín y Suárez, 2012, p. 45).

Por lo tanto, esta problemática considera diversos ámbitos del desarrollo humano (social, económico, salud, educativo, cultural), que requieren *“acciones y coordinación que impliquen a responsables de todos o de la mayoría de estos ámbitos. La educación por sí sola, no puede resolver todos los problemas que atañen a la atención a colectivos vulnerables pero está obligada a intentarlo”* (Gairín, 2014, p. 21). Remarcamos así la importancia de trabajar con la vulnerabilidad, considerando que determinados colectivos no son vulnerables por sí mismos, sino que están en situación de vulnerabilidad. La opción de hablar de colectivos y no de personas se relaciona con el interés de lograr una escuela para todos, que pasa por crear condiciones para que ninguna persona quede afectado negativamente por situaciones de origen o sobrevenidas que afecten a su derecho a una educación de calidad.

En lo relativo al contexto chileno, el *índice de vulnerabilidad escolar* (IVE) es un indicador elaborado cada año por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), tras la aplicación de una encuesta que caracteriza a los estudiantes de Primer Año Básico y Primer Año Medio, para focalizar la asignación de raciones del Programa de alimentación escolar. Los indicadores que se utilizan sirven para identificar las situaciones de debilidad en la que se encuentran personas y, aunque no sean los únicos, son los que permiten caracterizar a nivel nacional la realidad de la marginación social y educativa. Se agrega que, para atender a la población más necesitada con carencias de tipo socioeconómicas y de capital cultural, se crea la Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP], (2008). Así, coexisten dos leyes, la ley SEP que viene a solucionar la vulnerabilidad, mientras que la JUNAEB asigna raciones alimenticias y otras ayudas acorde a sus condiciones sociales y económicas de las familias y de los escolares. Lo anterior, se complementa con el Decreto 196 sobre la obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con al

menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para solicitar la subvención al MINEDUC.

## 2. Marco Metodológico

### 2.1. Tipo y diseño de investigación

Se busca comprender la realidad a partir de un método mixto, con datos cuantitativos y cualitativos, variando entre los esquemas inductivo y deductivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se adscribe a un diseño secuencial, pues en una primera etapa *“se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método”* (Hernández y otros, 2010, p. 559) bajo un enfoque etnográfico. Se busca así la reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, las formas de vida y estructura social del grupo investigado (Rodríguez, Gil y García, 1999) con un estudio en profundidad de caso múltiple, usando diferentes perspectivas para investigar dentro de un contexto natural y complejo.

### 2.2. Informantes claves

La muestra corresponde al orientador del sector particular subvencionado situado en el contexto vulnerable de la Región del Bío Bío, donde Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999, p. 127) plantean que *“tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema”*. Fueron considerados 4 orientadores, según la Tabla 1, y que actúan como responsables de equipo en cada centro escolar donde se sitúan y durante el año 2014.

**Tabla 1.**

*Caracterización de Informantes Claves.*

Sujeto	Colegio	Comuna	IVE
O1	Montaner	Hualpén	64,68
O2	Edward	Concepción	41,37
O3	San Patricio	Chiguayante	57,92
O4	Elicer	Talcahuano	63,23

**Fuente:** Elaboración propia.

Cada orientador conformó un Comité de Orientación Escolar (en adelante COE, compuesto de 4 a 5 miembros por institución, reuniéndose en 5 sesiones de trabajo de dos horas y media cada una. Trabajaron de forma individual y en equipos fuera del horario de concurrencia, como una manera de complementar los aportes de la propuesta con un total de 15 horas de dedicación cada persona. En las sesiones se registraron actas de las reuniones, con el apoyo de guías metodológicas autoexplicativas y breves grabaciones.

### **2.3. Técnicas de relevamiento de información**

*Primeramente, los comités de cada institución elaboraron una propuesta del perfil, considerando los documentos de referencia, específicamente las competencias de la Fundación Chile y la escala para evaluar el funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos, apoyados por una matriz de tributación y registrando su valoración, así como las posibles observaciones. Se agregan las actas concordadas por el equipo del COE y los recursos audiovisuales de carácter grupal. Luego, se recurrió a la técnica del focus group para ser desarrollada con los sostenedores y sus acompañantes (2/3 personas por institución), que son convocados a varias sesiones de trabajo (entre 3 y 4), con el objetivo de develar su opinión sobre las categorías de análisis propuestas en el Perfil Profesional del Orientador Escolar. Finalmente, el cuestionario provisionalmente elaborado a partir de las aportaciones del focus group se validó con 6 expertos de Educación Superior vía correo electrónico, contrastando su opinión acerca de las competencias del orientador escolar del sector particular subvencionado vulnerable.*

### **2.4. Estrategia de Análisis de datos**

Tras definir las categorías de análisis, se utiliza el análisis de contenido con el fin de levantar los hallazgos en base a las diversas técnicas utilizadas, así como la triangulación metodológica para mejorar la credibilidad de los resultados. Gracias a este procedimiento, se da un conocimiento holístico, formulando las conclusiones finales de la propuesta.

## **3. Resultados**

Como producto del análisis y la experiencia del COE, se levanta el perfil del orientador escolar, constituido por cuatro dominios y sus respectivas competencias (ver tabla 2).



**Tabla 2.**  
Competencias del orientador de centros en contextos vulnerables.

<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ORIENTADOR</b>
<b>DOMINIO I: Liderazgo orientador</b>
Difundir el PEI permitiendo que la comunidad escolar se sienta identificada con la institución educativa. Adoptar ideas y emitir juicios dirigidos a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables. Generar estrategias de intervención colaborativas con apoyo de la familia y proyectos psicosociales - vocacionales en la institución educativa de contextos vulnerables.
Gestionar conflictos, capacidad de negociar y resolver los desacuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa.
<b>Dominio II: Gestión de proyectos de orientación</b>
Sociabilizar visiones claras y las influencias que ejerce el ambiente en el desarrollo biopsicosocial del escolar a los profesores y alumnos en contexto vulnerable. Analizar las situaciones de desarrollo personal, educativo y vocacional de los alumnos con estamentos escolares. Diseñar proyectos de intervención enfocadas en el desarrollo personal, educativo y vocacional, en función de los alumnos para su integración y participación en el mundo laboral. Atender criterios internos de excelencia y desempeño escolar acorde a las NEE de los estudiantes de la comunidad educativa en contexto de vulnerabilidad.
<b>Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal</b>
Aplicar técnicas de exploración vocacional que apunten al autoconocimiento de los alumnos y alumnas de la comunidad educativa. Desarrollar las habilidades de sociabilización y empatía con técnicas e instrumentos adecuados a las necesidades y realidad sociocultural de los educandos. Aplicar metodologías de intervención para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos los estamentos en la obtención de resultados de aprendizaje de los alumnos de la institución educativa. Colaborar en redes de apoyo con instituciones de Educación Superior para brindar una orientación efectiva a los alumnos y alumnas de contextos vulnerables.
<b>Dominio IV: Acompañamiento pedagógico</b>
Desarrollar habilidades sociales y personales para la comunicación y el logro de metas en los alumnos de la comunidad educativa. Aplicar metodologías de intervención incorporadas en las prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos en la obtención de metas académicas. Adoptar ideas y emitir juicios orientados a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables. Promover el trabajo en equipo entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

A partir de la figura anterior, se puede apreciar que el orientador debe ser líder como una cualidad sello en el centro escolar, conjugado con proyectos de orientación enfocados en la vocación y desarrollo profesional. Estos dominios permiten dar cuenta que son ámbitos del quehacer cotidiano, que demanda ser transferido al aula mediante un acompañamiento pedagógico con el profesor a cargo del nivel educativo.

En tanto, la Tabla 3 presenta los principales resultados logrados tras el proceso secuencial de recogida y validación de la información, que develan las opiniones más significativas de dicho proceso investigativo, expuestas a continuación:

**Tabla 3. Matriz de Triangulación Metodológica.**

Categoría	Subcategoría	Focus Group Sostenedores	Cuestionario Expertos	Análisis documental y focus group - COE
Competencias Profesionales del Orientador Escolar	Dominios de competencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo orienta y propone estrategias de resolución de conflictos.</li> <li>- Es importante también que cada uno de ellos, el jefe de UTP y el orientador, se relacionen muy bien en el acompañamiento.</li> <li>- También tiene la responsabilidad de ser parte del equipo, quienes dirige todo este proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son necesarias para transformar al Centro Educativo en un entorno movilizador de los cambios que hacen que ese contexto sea vulnerable y, por lo mismo, requiere de una educación distinta y de calidad.</li> <li>- Eficacia al afrontar situaciones del colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los dominios definidos constituyen un campo de acción eficaz para responder a los desafíos educativos de un colegio particular subvencionado vulnerable.</li> <li>- Exigen mostrar seguridad y conocimiento.</li> </ul>
	Competencias Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe poseer habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, trabajar con redes de apoyo, tolerancia a la frustración.</li> <li>- Tiene que tener las competencias necesarias para poder actuar y ser un asesor eficiente, cierto...eh al proceso que lleva implícito los objetivos del PEI.</li> <li>- Exigen un trabajo en equipo y colaborativamente.</li> <li>- Trabajo de articulación en redes.</li> <li>- Estas son competencias que se tienen que trabajar tanto en vulnerabilidad como en colegios no vulnerables porque es el alma, es el 'alma mater' del éxito por los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir la atención a las Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>- Agregar "en contextos vulnerables", porque sabemos que los conflictos en este sector son frecuentes.</li> <li>- Importancia de las competencias sociales.</li> <li>- Incorporar una competencia psicosocial para enfrentar problemas intra y extra aula, estrategias colaborativas con distintos tipos de familias, ayudar a la constitución de proyectos de vida y vocacionales, etc. También como transversalizar el currículo.</li> <li>- Si bien sería innovador un colegio que dispusiera Acompañamiento Pedagógico desde Orientación, me parece bien en contextos vulnerables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la empatía, sapiencia y emprendimiento en el perfil.</li> <li>- Implica capacidad adaptativa, comunicativa e intuitiva.</li> <li>- Ser mesurado y templanza.</li> <li>- Ser atento y colaborador.</li> <li>- Desde el punto de vista de competencias profesionales, debiera existir conocimiento del contexto, flexibilidad, adaptabilidad, trabajo comunitario, integración.</li> <li>- Ser equilibrado en su desempeño grupal e individual.</li> </ul>
	Valoración de Competencias Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe ser capaz de interpretar... lo que dirección dice para ello ejecutarlo.</li> <li>- El perfil hecho para cada uno de estos participantes del equipo directivo estaría bien.</li> <li>- Esto no está hecho por personas que están en un escritorio...está hecho con las personas que hacen este trabajo... ésta es mi función dentro de esta escuela del contexto vulnerable.</li> <li>- Me parece un trabajo serio y responsable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El perfil constituye un compromiso social para la Educación, de ser una instancia de movilidad social y desarrollo de los grupos sociales vulnerables.</li> <li>- Es un aporte si se logran establecer atribuciones.</li> <li>- Compromiso manifiesto para que todo estudiante, adquiera las herramientas de movilidad social para poder salir del contexto de vulnerabilidad, y para lograr su modificabilidad cognitiva y adquirir más y mejores saberes.</li> <li>- Dependiendo el estilo y las competencias de líder que posea y el compromiso que logre con la Familia y las Redes.</li> <li>- Una clara vocación por el trabajo pedagógico en condiciones difíciles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un paso para determinar las competencias requeridas para liderar procesos educativos en el sector.</li> <li>- Ayuda a realizar un trabajo óptimo.</li> <li>- Requiere intercambio de buenas prácticas con los directivos; generación de redes a distintos niveles; análisis contextuales; incorporación de la comunidad y formación permanente en los distintos niveles, entre otras.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Entre los hallazgos más significativos de la validación realizada a partir de la tabla 3 y referidos a la situación particular de los centros que atienden a grupos vulnerables son:

En los dominios de competencia: a) Consideran relevante el liderazgo del perfil para resolver conflictos; b) La importancia de trabajar el acompañamiento con el equipo directivo; y c) El orientador se considera responsable de dirigir el proceso académico y de actuar eficazmente en un colegio particular subvencionado vulnerable.

En relación a las competencias profesionales levantadas en el perfil: a) Son relevantes las competencias socioemocionales en el desempeño del orientador; b) Implican un trabajo en equipo y colaborativo con los miembros del colegio; c) Se destaca la importancia de los contextos vulnerables para el logro de aprendizajes escolares; d) Es importante el apoyo y generar estrategias de trabajo en red, familia y comunidad; y e) Se destaca el acompañamiento para ayudar a los alumnos en sus proyectos de vida y el área vocacional.

Con respecto a la valoración de las competencias, los informantes indican: a) Es un paso, aporte y compromiso social para la educación; b) Está hecho por personas que desarrollan el trabajo en un colegio de contexto vulnerable; c) Lograr una modificabilidad cognitiva y movilidad social del alumno es una meta importante; d) Una vocación por el trabajo en condiciones difíciles resulta imprescindible; y e) El intercambio de buenas prácticas, redes de apoyo e incorporación de la comunidad favorecen los procesos de intervención.

#### **4. Discusión**

La investigación desarrollada identifica al orientador como un profesional que reflexiona en diversas situaciones y sobre distintos sujetos (padres, alumnos, equipo directivo y profesores), sobre temas y problemas variados, implicando definirlos, así como elaborar una propuesta de intervención, monitorear y evaluar su impacto, en la línea con lo que señalan Donnay et Charlier (2008).

En este contexto, algunas competencias identificadas se sitúan en la línea de Lobato (2013) cuando plantea que las necesidades formativas sentidas de los orientadores de infantil y primaria conceden "aún mayor importancia a la atención a la diversidad que los orientadores de secundaria y bachillerato, y expresan mayores necesidades formativas que estos últimos sobre la atención de alumnos con déficit mental, déficit sensorial o con deficiencia motora" (p. 216).

La actuación de este profesional como agente de cambio vinculado al contexto interno y externo ratifica algunas apreciaciones de otros autores cuando señalan su presencia “tanto dentro (apoyos individuales, colaboraciones con el profesorado, apoyos grupales) como fuera del aula (comedor, patios, excursiones) siendo una figura dinámica y cercana a todo el alumnado” (Murillo, 2017, p. 273). En este sentido, nos alineamos en la perspectiva de Lobato (2013) cuando comenta que los orientadores y respectivos departamentos “pueden ser instancias que movilicen al centro educativo y el conjunto del profesorado a promover una cultura de aprendizaje, conseguir mejores condiciones para el desempeño docente y la mejora de los resultados del alumnado” (p. 200).

## **5. Conclusiones**

La investigación levanta el perfil del orientador de centros particulares subvencionados situados en contextos vulnerables, concluyendo que los referentes teóricos de la Fundación Chile, el estudio de Villa y Gairín (1998) y la escala para evaluar el funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos son apropiados para el subsistema particular subvencionado.

Además, son pertinentes los cuatro dominios de competencia considerados con sus respectivas competencias profesionales y distintivas para el sector particular subvencionado en contexto de vulnerabilidad, que se han mencionado con relación al primer objetivo específico del estudio

En cuanto a la propuesta del perfil del orientador escolar, se concluye que es un campo de acción para responder eficazmente a los desafíos educativos de un colegio particular subvencionado y un paso para liderar procesos educativos en el sector, considerando las competencias profesionales necesarias para el sector particular subvencionado situados en contextos vulnerables.

Para los sostenedores, las competencias socioemocionales son relevantes en el orientador, implican un trabajo en equipo y colaborativo y generación de estrategias de trabajo en red, familia y comunidad para el logro de aprendizajes escolares. Los expertos de Educación Superior concluyen, por su parte, que el perfil del orientador constituye una respuesta positiva a su compromiso social con la educación; remarcando la importancia de desarrollar las competencias sociales, que ayudarán a que el estudiante adquiera las herramientas de movilidad social para superar la vulnerabilidad, gracias al trabajo con la familia y las redes de apoyo.

Por último, el perfil levantado del orientador escolar identifica cuatro dominios: el Liderazgo Orientador, Gestión de proyectos de orientación, Orientación vocacional y el desarrollo personal y Acompañamiento pedagógico, constituidos por cuatro competencias profesionales cada uno y con un total de dieciséis competencias.

Problemas de infraestructura y operativas han impedido un estudio generalizado en todo el sistema educativo chileno o en varias regiones., como también la posibilidad y oportunidad de incorporar a otros agentes educativos asociados a los centros escolares, como pudieran ser los supervisores o los profesionales que actúan con este profesional. Estas limitaciones mínimas justifican futuras proyecciones, como puedan ser la extensión del estudio a otra tipología de centros, el contrastar la información con la de otros agentes de la orientación o el diseñar estándares e instrumentos de evaluación a partir de las competencias identificadas.

### Referencias Bibliográficas

- Ahumada, L., Sisto, V. & Montecinos, C. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo Directivo de los Centros Educativos. *Journal of Psychology*. 2 (42), 228-235.
- Anaya Nieto, D., Pérez-González, J. & Suárez, J. (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
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid, España: Síntesis.
- Brunner, J. (2006). *Calidad de la Educación. Claves para el debate. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo*. Santiago, Chile: RIL., Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cabrera, G. (2010). Competencias profesionales de los Orientadores Educativos Mexicanos. *Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(21), 380-390.
- CEPPE (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Chile: Fundación Chile.
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en opinión de sus protagonistas en Málaga*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Observatorio Convivencia Escolar.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiariion au accompagnonnageréflexif*. Namur .Blegique: Presses Universitaires de Namur.

- Gairín, J. (2010). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán (Eds.). *La práctica de la innovación educativa*. (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (Ed.). (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo*. Madrid: Wolters Kluwer
- Gairín, J. & Barrera-Corominas, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago, Chile: RedAGE.
- Gairín, J. & Suárez, I. (2012). La vulnerabilidad en la educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez & C. Castro (Coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid, España: Wolters Kluwer Educación.
- Gairín, J. (2014). Introducción. J. Gairín, G. Palmeros, y G. Barrales, (Coords.). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y prácticas*. (pp. 19-26) .México: Ediciones del lirio.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación, (5ta. Ed.) México: Mc Graw- Hill.
- Lovato, C. (2013). Competencia del Orientador: contribuciones al liderazgo pedagógico de los centros. A. Villa, (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores*. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Universidad de Deusto. pp. (pp. 199-222) Bilbao, España: Mensajero.
- Ministerio de Educación (2008, 1 febrero). *Ley Subvención Escolar Preferencial* N° 20.248. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación (2011, 17 septiembre). *Ley sobre violencia escolar* N° 20.536. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ministerio de Educación. (2017). *Centro de Estudios. Datos Abiertos*. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Montecinos, C., Aravena, F. & Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para Orientar sus Acciones. Líderes educativos*. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. PUCV.
- Morduchowicz, A., Aylwin, M. & Wolff, L. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Institucional y de Gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana*. Chile: PREAL. CINDE
- Murillo, F. (Coord.). (2017). *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*. España: RILME.
- Ossa, J. (2007). *El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888 - 1920*. Centro de estudios Públicos *Puntos de Referencia*, (283), 1-4.

- Recuperado de  
[http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3939\\_2086/pder283\\_ossa.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3939_2086/pder283_ossa.pdf)
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Políticas y Prácticas*. (Vol.1). París: OCDE.
- Sánchez, M., Álvarez, B., Marzano, N. & Pérez, J. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 284-299.
- Sandoval, M. (2016). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. En J. Gairín, J. (Ed.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo*. (Cap.19.7). Madrid: Wolters Kluwer,
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Tirado, R. & Conde, S. (2015). Análisis estructural de la convivencia escolar desde el modelo de la European Foundation Quality Management (EFQM). *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 195-214
- Vélaz, C., Blanco-Blanco, Á. & Marzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 138-173. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210