

ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES

Rafael Sanz Oro

Universidad de Granada

Luis Sobrado Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo presenta un estudio sobre los roles y funciones profesionales de los orientadores. Se recogen en él una serie de reflexiones conceptuales y contribuciones investigadoras respecto a cuál es el estado de la cuestión sobre los mismos y se ofrece una revisión de la literatura bibliográfica, incluyendo los resultados de diversos trabajos sobre ellos en el ámbito español, los cambios a introducir y las perspectivas y tendencias futuras en las actividades y roles a desempeñar por los especialistas en orientación. Estos deben disponer de una sólida preparación y un adecuado perfil laboral ante los nuevos desafíos, así como habilidades especiales respecto a la prevención y desarrollo de programas de actuación orientadora, estrategias y modalidades de consulta para los distintos sectores de la comunidad escolar, asesoramiento para la diversidad y capacidades para la orientación familiar, personal, social, escolar y profesional.

ABSTRACT

The article shows us a study about the specific functions and roles of the counselor. It contains a series of conceptual reflections and research contributions regarding what their actual status is, together with a revision of the bibliographical literature, which includes the outcomes of several Spanish and foreign studies. In addition, this article presents the professional profile of the present counselor, the changes to be introduced and the future perspectives and trends in those activities and roles which may be carried out by a professional counselor. In order to face the new challenges this professional counselor must have a sound training and a proper work profile, as well as special skills aimed at preventing and developing counseling

programmes, strategies and different consulting patterns for the different sections of our school community, counseling for diversity and skills for familiar, personal, social, school and professional guidance.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo histórico de la Orientación abarca una serie de aspectos que han contribuido a influir y condicionar los roles y cometidos que les corresponde realizar a los Orientadores como profesionales.

Como indica Baker (1981), al considerar el rol de los Orientadores, se puede afirmar que muchos de ellos lo definen en base a las funciones que pueden desempeñar y que hay diferencias entre las mismas en el momento de efectuarlas en las instituciones educativas, sociales, etc. Esta situación ha conducido a que los Orientadores ejerciesen distintos roles profesionales a lo largo del tiempo (Asesor Terapeuta, Orientador Familiar, Consejero Profesional, etc.). La realidad en continuo cambio respecto a cuáles son las funciones principales de los Orientadores ha sido percibida históricamente por éstos con un carácter más de frustración que de ayuda y parece estar vinculada con la impotencia que sienten muchos profesionales de la Orientación en el momento de ejercer su propio cometido laboral.

Por otra parte, las Reformas actuales de la Educación se suelen considerar como una especie de reconversión profesional consistente en nuevos roles, funciones y perfiles que se solicitan a los Orientadores en sus modalidades y estilo de trabajar, no sólo con los alumnos sino también con los profesores tutores, equipos directivos de los Centros docentes, familias, otros compañeros, etc. El **nuevo perfil del Orientador** conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de diferentes niveles y materias en equipos de trabajo, en los que se deben consensuar objetivos para definir estrategias distintas pero confluyentes en el intento de solución de problemas interdisciplinares.

En nuestro contexto la implantación progresiva de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la consiguiente Reforma Educativa que propugna, representa que la Orientación comience a adquirir un status profesional definido. Se reconoce la importancia de su contribución en el desarrollo de la calidad del sistema educativo —(artículo 55, apartado e)— de dicho texto normativo aunque no se clarifican los roles y funciones de los Orientadores en los tres ámbitos de orientación (aula, centro educativo y sector escolar).

Esta situación existe también en otros espacios sociogeográficos con mucha tradición en la institucionalización de los Servicios de Orientación, como se recoge en el estudio recopilado por Walz (1998) en Estados Unidos, donde se contemplan una serie de intervenciones a cargo de profesionales de reconocido prestigio con una conclusión diáfana como señala Cole (1988:13): «...después de treinta años de profesión el tema de los roles y funciones del Orientador necesita más debate».

De acuerdo con estas consideraciones previas presentamos una serie de reflexiones y aportaciones documentadas, con la finalidad de contribuir, en la medida de nuestras

posibilidades, a favorecer la discusión y la búsqueda de soluciones apropiadas a nuestra situación contextual. Para ello se analiza primero cuál es el estado de la cuestión sobre los roles y funciones de los Orientadores y los factores y elementos que los han condicionado. En segundo lugar efectuamos una revisión de la literatura bibliográfica exponiendo al respecto los resultados de la investigación en el marco estatal e internacional. En tercer término nos preguntamos ¿hay que ir hacia un cambio en el perfil profesional del Orientador y en qué dirección?

En cuarto lugar observamos si el modelo adoptado en nuestra realidad permite unir sus planteamientos con las aportaciones investigadoras «ad hoc» y finalmente ¿qué posibles perspectivas nos plantea el futuro?

I. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como indicamos en otra ocasión (Sobrado, 1997) el rol profesional de los Orientadores surge de su formación en las Ciencias de la Educación con una preparación específica en los conocimientos, saberes, actitudes, habilidades, capacidades psicopedagógicas y competencias socioculturales, adaptadas al contexto en donde realizan sus actividades ocupacionales.

El conocimiento profesional, las actitudes y destrezas del Orientador serán de mayor garantía y eficacia si su acción se dirige de un modo organizado hacia la realidad de los centros educativos, el profesorado y el currículo escolar, con el objetivo de que se sensibilicen en las cuestiones del desarrollo personal y social del alumnado relacionados con el éxito y la satisfacción profesional.

Desde la perspectiva conceptual los cometidos y funciones actuales de los Orientadores están vinculados a las competencias, cualificaciones y perfiles, y se entiende por **rol profesional** de los mismos el conjunto de realizaciones en el desempeño del trabajo que expresan las acciones y resultados esperados de los profesionales de la Orientación en las diferentes situaciones laborales. Las actividades ocupacionales buscan habitualmente adaptarse a lo que se requiere en los distintos roles de trabajo.

Las **funciones profesionales** de los Orientadores son el conjunto de actividades laborales dirigidas a conseguir objetivos similares. Pueden ser explícitas cuando en la organización de los Servicios de Orientación existen uno o más miembros responsables de su desarrollo, y son implícitas cuando el desempeño de la función orientadora no está situado en su estructura organizativa correspondiente.

I.1. Desarrollo histórico

Cuando la Orientación empezó a introducirse en los contextos escolares surgieron una serie de modelos filosóficos y organizativos hasta llegar a la actualidad en la que cada programa orientador actúa dentro del ámbito de uno o varios de estos modelos.

Es a partir de 1950 cuando la Orientación comenzó a incorporarse de un modo lento pero progresivo en los sistemas educativos y se inicia el debate de un modo más sistemático respecto a los roles profesionales del Orientador. Cole (1988) considera tres aspectos especiales que han influido en el mismo: En primer lugar existe una serie

de acontecimientos sociales característicos de la segunda mitad del siglo XX entre los que destacan los cambios sociales y su influencia en la educación y la orientación, el auge del movimiento de la salud mental, las transformaciones tecnológicas, la urbanización, masificación y despersonalización de la sociedad, el asesoramiento individual, el movimiento de la «rendición de cuentas», una creciente demanda en la calidad de la educación, etc. Estos hechos hacen que los sistemas educativos en su conjunto se replanteen su funcionamiento.

En segundo término, las leyes y textos normativos sobre educación y orientación emanados de la Administración que desarrollan el rol del Orientador y sus funciones profesionales. En tercer lugar, las asociaciones y organizaciones profesionales realizan, especialmente en Estados Unidos, una función destacada en la consolidación del rol del Orientador. En este sentido conviene destacar por ejemplo la existencia de la American Counseling Association (ACA) y una de sus divisiones más influyentes la American School Counselor Association (ASCA) de gran incidencia entre los profesionales de la Orientación, sobre todo en USA. Esta Asociación ha elaborado múltiples documentos y trabajos investigadores sobre el rol y las funciones del Orientador y estimulado la creación de comisiones de estudio para la confección de estándares de la profesión orientadora.

Por otra parte las funciones y roles de la Orientación estuvieron muy influidas en las décadas de 1940-1960 por las diferentes teorías y enfoques de carácter psicopedagógico. Así por ejemplo tuvo una gran repercusión el enfoque de «rasgos y factores» basado en el Orientador de carácter directivo y sistemático, para trabajar con alumnos en el ámbito educativo y profesional.

La teoría centrada en el cliente de Rogers desempeñó también una incidencia elevada y el asesoramiento (Counseling), recibió un gran impulso debido a ésta.

En la década de 1960 se introdujeron en las escuelas programas de asesoramiento conductual basados en los trabajos iniciales de Skinner y proyectados en la práctica por Krumboltz y Thoresen (1969). Se popularizó en los centros docentes el uso de recompensas externas como procedimientos didácticos, el tratamiento de los problemas de los alumnos y el formar sus actitudes y conductas. En una época que preconizaba el sistema de «rendición de cuentas» el enfoque conductual era idóneo para demostrar los logros de la acción orientadora.

A partir de 1970 se generan nuevas demandas y roles profesionales y surgen los modelos de consulta y coordinación, fundamentados en programas, centrados en el desarrollo y dirigidos a los alumnos. El modelo orientador de consulta surgió como un deseo de optimizar la efectividad del Orientador, al trabajar indirectamente con el alumnado mediante los adultos (profesores, padres, etc.). Wrenn (1965) preconiza este modelo y Dinkmeyer (1968) recomienda esta función a los Orientadores de educación infantil y primaria; la ASCA (1977) y Andersson (1979) lo señalan como apropiado también para los de Educación Secundaria, y la ACES (1977) lo incluye como una necesidad en los estándares para la formación de los profesionales de la Orientación.

La **Coordinación** es también percibida como parte de la función del profesional de la Orientación (ACES-ASCA, 1966; ASCA, 1977; Cole y Anderson, 1979) aunque no logró tanta proyección como la consulta. Mediante ella se facilitan servicios a los

alumnos dentro de la escuela y de ayuda externa fuera de los centros educativos a través de recursos de apoyo de la Comunidad.

Otra contribución relevante fue la inclusión del **Asesoramiento Grupal** o en grupos pequeños en el repertorio de las competencias y habilidades del Orientador. En este sentido destacan las aportaciones de Cangelosi y otros (1980) sobre el desarrollo del autoconcepto, Myrick y Dixon (1985) referente a los cambios de conducta y de actitudes negativas de los estudiantes etc. Entre los años 1970 y 1980 el asesoramiento grupal fue uno de los tópicos de más difusión en la revista «The School Counselor» (1984).

Finalmente los avances tecnológicos han influido considerablemente en las funciones y rol de los profesionales de la Orientación a través de la informática, vídeo, autopistas de la información, recursos multimedia etc.

1.2. Competencias y cualificaciones profesionales

Como indica Bunk (1994) el término «**Competencia Profesional**» surge actualmente en sectores relacionados especialmente con la formación, el desarrollo profesional y la intervención ocupacional y laboral. La competencia profesional abarca el conjunto de informaciones, nociones, aptitudes, habilidades y actitudes cuya finalidad es la realización de funciones, roles y actividades delimitadas y vinculadas con una profesión determinada.

Desde finales del siglo XIX en las sociedades más desenvueltas aparecen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las **capacidades profesionales** que incluyen los saberes, actitudes y destrezas cuya finalidad es realizar actividades conexionadas con una profesión.

Como indica Grootings (1994) la Pedagogía Profesional y Empresarial introdujo el término de **competencia** y al establecer sus objetivos fijó como fundamento la respuesta profesional a los cambios técnicos, sociales y económicos de la realidad en un momento determinado.

Asimismo a comienzos de la década de 1970 comenzó a desarrollarse el término de «**cualificación profesional**» en el marco de la Pedagogía Laboral entendida como los saberes, habilidades y capacidades que se requieren para ejercer una profesión específica, además de los valores laborales como la autonomía y la flexibilidad, ampliando de este modo el ámbito profesional.

La competencia profesional se basa igualmente, como los términos señalados con anterioridad de capacidades y cualificaciones profesionales, en un conjunto de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes relacionadas con una profesión pero ensancha su perspectiva a la **participación** en el contexto laboral en el ámbito de la planificación y organización del trabajo profesional.

Como afirman Faix y Laier (1989), históricamente el tránsito de la capacidad a la cualificación profesional fue sobre todo de índole cuantitativa (adquisición de la especialidad), y de la cualificación a la competencia profesional es también de carácter cualitativo pues al introducirse los aspectos de organización laboral se da una transformación respecto a las aptitudes profesionales de naturaleza clásica.

Como señalan Company y Echeverría (1994) desde la óptica de la cualificación profesional del Orientador se puede citar una tipología de competencias en función de esa capacitación, de modo que quien las posea se encuentra en condiciones de desenvolver mejor dicha cualificación.

La competencia profesional del Orientador representa el conjunto de actitudes, saberes y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia laboral que posibilita realizar y desempeñar roles y situaciones de trabajo requeridos en la profesión de orientación. Suele incluir la anticipación y resolución de problemas, la posibilidad de participar activamente en la mejora de los procesos orientadores y la valoración de los resultados del trabajo. La competencia orientadora requerida en el puesto profesional se manifiesta a través de las realizaciones laborales y el dominio profesional de la misma se contiene en el perfil profesional del título de Orientador.

La competencia orientadora es pues la capacidad de efectuar las actividades en la profesión o en un puesto orientador de acuerdo con la normativa exigida al respecto por la Administración.

1.3. Perfil profesional del Orientador

Wolmer y Miles (1986) entienden por **profesión**, el empleo, ocupación u oficio que la persona desempeña y por **profesionalización** el proceso por el que las actividades sistemáticas que se efectúan en el ámbito socio-laboral son realizadas por personas que poseen un determinado trabajo o empleo.

Dean (1991) interpreta la profesionalización como la situación por la que un sujeto con una ocupación u oficio dispone del derecho a realizar una modalidad determinada de trabajos en función de unas capacidades o competencias específicas que generalmente representan una actividad laboral y unos beneficios sociales.

Según De Miguel (1993) la profesión es un término que se usa habitualmente para referirse a un trabajo o empleo que demanda unos saberes especializados y unas habilidades determinadas que implican normalmente una formación sistemática.

En los requisitos que caracterizan a un buen profesional en cualquier ámbito destacan en primer término la competencia, el «saber cómo» y por ello de acuerdo con Burgess y Dedmond (1994) una persona competente en una profesión concreta suele disponer una buena y amplia preparación en ella. En segundo lugar el profesional debe poseer una integridad ética que le da credibilidad a su trabajo y al grupo profesional al que pertenece. Su actuación en el trabajo debe ser honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que presta.

En tercer término debe disponer de una responsabilidad y formalidad que integran los valores de seriedad, compromiso, rigor y estabilidad profesional. Finalmente debe ser un buen comunicador y preocuparse por las demás personas, especialmente por los destinatarios de su actividad ocupacional.

El **profesionalismo** suele fundamentarse en bases firmes de credibilidad, actitud y comportamiento y debe ser un ideal que debe guiar a la persona en sus relaciones con los demás en un ámbito profesional que ésta suele escoger de una manera autónoma y libre.

El nivel de profesionalización con el que se desempeña un empleo suele vincularse con la efectividad en su realización y con una proyección ética, por lo que el profesional además de conocer y dominar adecuadamente su trabajo debe realizarlo de acuerdo con un código de normativa deontológica que asegure la imparcialidad, justicia, solvencia, formación, honestidad, integridad, etc., a los destinatarios de los servicios profesionales, valores que deben facilitarse de una manera total por sus responsables.

Engels y Muro (1986) afirman que la orientación como una profesión dispone de un desarrollo histórico de previsión y respuesta a los cambios sociales y educativos. El hecho de que la realidad educativa en la actualidad necesite de transformaciones y reformas importantes genera también que la Orientación precise de modificaciones en profundidad y consiguientemente también el rol, las funciones y las competencias de los Orientadores.

Schmidt (1984) señala que son necesarios los requisitos siguientes para la existencia y consolidación de la profesión orientadora:

- 1° Acuerdo de los Orientadores en cuanto a su formación y rol profesional.
- 2° Expectativas compartidas por los destinatarios de los servicios orientadores correspondientes.
- 3° Efectividad y calidad demostrada en el ejercicio profesional.

La consolidación y estabilidad de la profesión orientadora fue históricamente y aún lo es actualmente de una preocupación considerable en el entorno laboral propio (Comas y Cecil, 1987) que analizan la situación de aislamiento del Orientador, crisis de identidad profesional, conflictos y solapamientos en la formación, desempleo, indefinición de los roles en el trabajo, escepticismo ante los cambios tecnológicos y sociales, etc.

La Carta de Educación de Harvard de 1988 indica cuatro procedimientos para ayudar a los Orientadores en el ámbito educativo a que sepan responder a los nuevos roles y funciones profesionales y son los siguientes:

- 1° Desarrollar las conexiones entre la Orientación y el Currículo Escolar.
- 2° Incrementar la dotación de Orientadores, especialmente en la educación infantil y primaria e intervenir de un modo temprano y preventivo respecto a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- 3° Establecer mayor comunicación y servicios orientadores con las familias y mejorar la coordinación entre los centros educativos y los padres de los alumnos.
- 4° Apoyo y atención directa a las diferentes situaciones socioeducativas de la Comunidad Escolar a través de modalidades de ayuda y respuesta a sus demandas y necesidades específicas.

Como señala Niles (1993) es preciso preparar a los profesionales de la Orientación para que dispongan de habilidades de intervención en nuevos entornos culturales y situaciones socioeducativas con una proyección innovadora de capacidades de cambio pedagógico, cultural y social. La formación y desarrollo profesional de Orientado-

res deben abordar estas competencias con profundidad y rigor, tanto en los programas de formación inicial como en los de capacitación continua en el ejercicio profesional.

En síntesis el perfil profesional del Orientador viene a ser la descripción detallada de todas las actividades, obligaciones y responsabilidades que conlleva la función orientadora, así como los requisitos y condiciones exigidos a las personas que desarrollen este puesto de trabajo.

La elaboración de los **perfiles profesionales del Orientador** requiere realizar análisis sistemáticos y exhaustivos que describan y analicen las funciones, actividades y otros aspectos que conforman este puesto de trabajo, lo que constituye su **profesiografía** (Rial 1998). Asimismo es preciso identificar las capacidades intelectuales, el nivel de responsabilidad, la experiencia, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción que conforman su **profesiograma**. Se trata pues de dos ámbitos conceptualmente distintos pero muy vinculados en la realidad laboral que son el de las actividades ocupacionales y el referente a las habilidades y aptitudes humanas, a considerar en la función orientadora.

En el siguiente gráfico se observan de un modo interrelacionado los aspectos y dimensiones más relevantes de la profesión orientadora, objeto del presente estudio.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ROLES Y FUNCIONES PROFESIONALES DEL ORIENTADOR

Con mucha frecuencia los profesionales de la Orientación fueron considerados como personas distanciadas de los procesos educativos realizados en las instituciones educativas, efectuando tareas burocráticas, de gabinete, etc. En la actualidad se espera que colaboren en proyectos y actividades curriculares, en tareas de asesoramiento y de consulta con profesores y padres, en actividades de aplicación de tests, análisis e interpretación de resultados, en funciones de proyección social y comunitaria, de seguimiento e inserción profesional etc.

Gysbers y Henderson (1994) afirman que los motivos de esta dispersión profesional de actividades se debe a que los programas orientadores de muchos centros educativos se basan en una concepción de servicios obsoletos con funciones y roles muy amplios. Los orientadores, según estos autores, tienen que realizar actividades remediales, los programas de orientación adolecen de definiciones claras, la Administración les responsabiliza de funciones inapropiadas, etc.

Day y Sparacio (1980) señalan que los estándares de acreditación escolar no delimitan claramente el rol del Orientador y esto les lleva a efectuar tareas inadecuadas de carácter burocrático, recepción constante de alumnos problema, situaciones de indisciplina, controles de asistencia, etc. Schwaber y Genetta (1987) indican que posiblemente los mayores problemas que tienen actualmente los profesionales de la Orientación son la existencia de roles indefinidos y la confusión en priorizar sus amplias y genéricas responsabilidades.

Investigaciones efectuadas por Hillman (1987), Peaslee (1991), Jossierand (1992), Giebler (1992), Schalesky (1993) mantienen distintas opiniones sobre los roles y funcio-

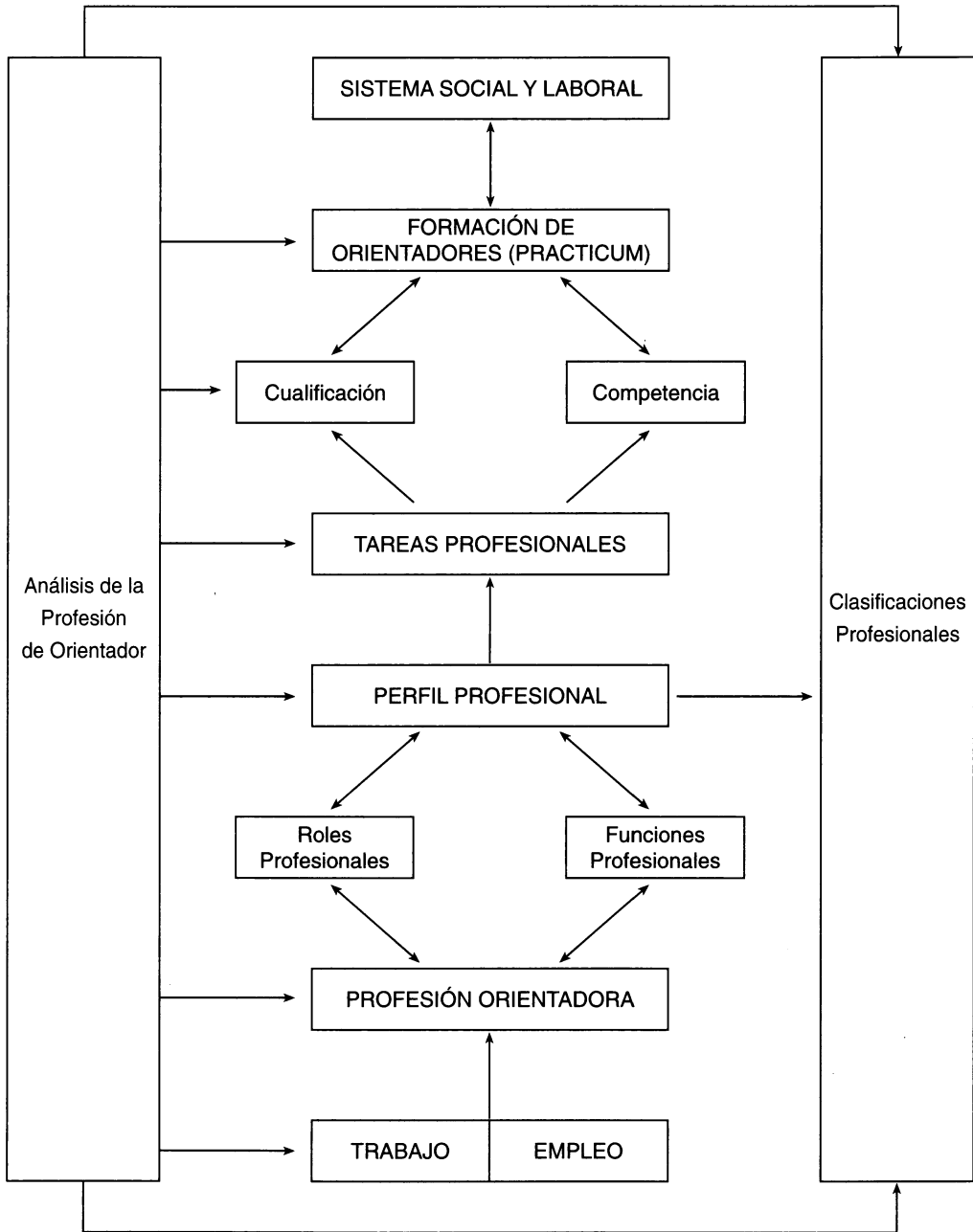


Gráfico nº 1
Análisis de la profesión de Orientador

nes del Orientador. Así Peaslee afirma que éstos colocan la función de asesoramiento (Counseling) en un rango más elevado que los Directores de los centros docentes. También descubrió que el tamaño del distrito escolar, la especialidad del Orientador, la edad, el sexo y los años de experiencia influyen en la percepción de sus roles y funciones. Josserand sostiene que la dimensión del distrito escolar, el número de centros educativos atendidos y la ratio orientador/alumnos tiene un impacto significativo en el modo en que los Orientadores perciben su rol y funciones. Análogos resultados fueron observados por Hillman, Giebler y Schalesky.

Miller (1981) postula tres funciones principales del Orientador Escolar: La primera estriba en la aplicación de un currículo de orientación estructurado a grupos de alumnos así como la prestación de asesoramiento individual.

La segunda es la consulta con profesores para la mejora de habilidades de comunicación, de la interacción con los alumnos, y sensibilizarles en la necesidad de armonizar el currículo escolar a las necesidades de su desarrollo. La tercera es la consulta y formación de padres para ayudarles a comprender la psicología del desarrollo de sus hijos, mejorar las habilidades de comunicación familiar e implantar estrategias para estimularles en el aprendizaje escolar.

Para el profesional de Orientación de Educación Secundaria, Miller establece las siguientes funciones complementarias:

- 1º Trabajar con profesores para diseñar y realizar un currículo de Orientación que se fundamente en las necesidades de desarrollo de los adolescentes.
- 2º Organizar y difundir la información necesaria para la planificación académica/profesional y toma de decisiones de los alumnos.
- 3º Ayudar en la evaluación de las características personales de los estudiantes para ser utilizada en la planificación vocacional.
- 4º Efectuar intervenciones remediales y programas alternativos para alumnos que posean problemas de ajuste, inmadurez vocacional y actitudes negativas hacia su propio desarrollo.

Rye y Sparks (1991) afirman que los especialistas en Orientación deberían favorecer en sus estudiantes el desarrollo de la auto-comprensión, la auto-dirección, y estar formados en las áreas de asesoramiento (counseling) individual, grupal y familiar, en las actividades de orientación en la clase, en consulta, coordinación, comunicación y currículo en los ámbitos de lo personal, social, educativo, profesional, etc.

Hitchner y Tiff-Hitchner (1987:42) afirman que «... el rol esencial del Orientador es comunicarse con el estudiante de manera que éste pueda desarrollar una imagen de sí mismo más adecuada y realista, poseer mejor conocimiento de sus oportunidades educativo-vocacionales y en función de todo ello tomar las decisiones más adecuadas».

O'Bryant (1991) señala que los tres procesos de ayuda reconocidos por los profesionales de la orientación son el asesoramiento, la consulta y la coordinación. La **función de asesoramiento** se centra en la solución de problemas, en la toma de decisiones y en hallar un significado personal vinculado con el aprendizaje y el desarrollo del alumno. La **función de consulta** es un esfuerzo cooperativo en el cual el orientador ayuda a

otros a solucionar problemas y desarrollar habilidades que les harán más eficaces cuando trabajan con ellos.

Finalmente **la función de coordinación** implica que el orientador ejerza el liderazgo en la dirección del programa educativo del centro y coordine las necesidades y actividades de éste con la Comunidad escolar y social.

Gibson y Mitchell (1995) señalan, en el ámbito de los roles y funciones principales de los orientadores en entornos educativos, sus actividades según los diversos niveles educativos, el cometido de los directivos y de los profesores, en el programa de Orientación Educativa en el centro escolar, y las relaciones funcionales de aquéllos con otros profesionales de ayuda como el psicólogo, trabajador social, médico escolar, profesores de Educación Especial, etc.

Por otra parte la ASCA (1990) estableció los roles y funciones del Orientador de Educación Primaria, en relación con el asesoramiento individual y grupal, la orientación en la clase, la igualdad de oportunidades, consulta, coordinación, centros de ayuda externa y evaluación.

La ASCA (1986) fijó asimismo los roles y funciones del Orientador de Educación Secundaria vinculados con el asesoramiento personal, la orientación y asesoramiento profesional, evaluación, consulta, centros de información externa y rendición de cuentas. Igualmente (1990) desarrolló los roles y funciones del Orientador en Educación Universitaria conexonados con el asesoramiento, consulta y desarrollo de la carrera, conocimiento y desarrollo educativo, registros e información académica, evaluación y centros de ayuda externa.

2.1. Percepciones de los roles y funciones por los propios Orientadores

2.1.1. Contexto internacional

Existen una serie de aportaciones investigadoras que expresan la visión que tienen los profesionales de la Orientación de sus roles y funciones. Tennyson y otros (1989 a y 1989 b) asumen que es necesario un cambio en el rol de los Orientadores de Educación Secundaria del Estado de Minnesota en Estados Unidos y efectuaron una investigación para intentar averiguar cuál era la frecuencia de la práctica profesional de aquéllos y qué funciones consideraban como importantes. Asimismo, intentaron determinar si su trabajo se adecuaba a los estándares establecidos por dicho Estado. Con esta finalidad elaboraron un cuestionario con 58 funciones agrupadas en seis amplias categorías o dimensiones denominadas: Asesoramiento, Consulta, Desarrollo y Orientación para la Carrera, Evaluación, Desarrollo, Dirección y Coordinación de programas de Orientación y Servicios de Apoyo Administrativo.

La muestra utilizada fue de 155 Orientadores y se les preguntaban dos cuestiones, la primera era ¿con qué frecuencia realiza cada función? Las respuestas venían fijadas en cinco valoraciones a través de una escala tipo Likert (nunca, casi nunca, ocasionalmente, bastantes veces y frecuentemente). La segunda consistía en ¿qué importancia tiene cada función para los Orientadores? Igualmente las contestaciones eran: Nada importante, poco, importante, bastante y muy importante.

CUADRO N° 1
 PROMEDIOS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR CATEGORÍAS SEGÚN LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ORIENTADORES DE SUS FUNCIONES.
adaptado de Tennyson y otros (1989 a: 255)

Cuestiones Categorías	Frecuencia funciones			Importancia funciones	
	N	M	SD	M	SD
Asesoramiento	155	3,77	.483	4	.47
Consulta	155	3,35	.497	3,61	.493
Desarrollo y Orientación para la Carrera	155	2,85	.639	3,42	.534
Evaluación	152	2,98	.582	3,3	.512
Desarrollo, Dirección y Coordinación de Programas de Orientación	155	3,06	.669	3,51	.588
Servicios de Apoyo Administrativo	155	3,28	.530	2,88	.506

En el primer trabajo (1989 a), efectuaron un análisis descriptivo con el estudio estadístico de los promedios y desviaciones de cada categoría o dimensión indicada que figuran en el cuadro n° 1. Además, a través del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, obtuvieron una elevada consistencia interna de los ítems dentro de cada dimensión.

De estos resultados se desprende que la columna que señala la **frecuencia** de realización de las funciones profesionales es menos congruente con los estándares establecidos que la importancia que conceden los Orientadores a las distintas **funciones**. Un análisis comparativo de los datos de frecuencia e importancia funcional, demuestra efectivamente que los promedios de esta última son superiores en todas las dimensiones con la excepción de los Servicios de apoyo administrativo. No obstante, los autores afirman que en ambos casos las valoraciones se quedan cortas en las expectativas de cambio de los especialistas en orientación, con respecto a los estándares fijados no sólo en el Estado de Minnesota, sino también en asociaciones profesionales como la ASCA (1986).

En la segunda investigación (1989 b) se utilizó la categoría de pertenencia de los Orientadores a tres tipos diferentes de Centros Docentes (junior, senior y junior-senior high school —grados 7/12—) y 58 funciones como variables dependientes,

CUADRO N° 2
 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO DEL ORIENTADOR (en porcentajes)
 OBSERVACIÓN: $P < .001$ ENTRE TIEMPO REAL E IDEAL

Dimensiones	Tiempo real (Porcentajes)	Tiempo ideal (Porcentajes)
Valoración de Alumnos	6,75	5,88
Actividades de Orientación	15,35	16,65
Asesoramiento individual	29,09	33,79
Asesoramiento grupal	10,88	17,17
Desarrollo profesional	4,02	5,79
Consulta	12,34	11,99
Servicios de coordinación de recursos	6,09	5,94
Apoyo administrativo	12,58	5,62
Otras actividades	4,52	1,28

efectuando una serie de MANOVAS y ANOVAS para el análisis de los datos en categorías y en funciones dentro de cada dimensión.

¿Son congruentes las funciones profesionales tal y como son percibidas por los Orientadores de distintos Centros educativos con el rol propugnado por la profesión orientadora?

Los autores afirman que aunque se encontraron diferencias significativas en cada una de las categorías, hay más similitudes que diferencias en el modo como los Orientadores perciben sus funciones. Sin embargo, un examen exhaustivo de los ítems significativos en las distintas categorías, revelan algunos indicadores que hacían pensar en diferencias importantes.

Por otra parte, Partín (1990) realizó un estudio en el Estado de Ohio para determinar el porcentaje de tiempo invertido realmente en las principales funciones del Orientador, el porcentaje ideal de tiempo que debería invertirse y lo que más tiempo les lleva. Con esta finalidad construyó un instrumento que incluía nueve dimensiones representativas de las funciones de los Orientadores exigidas por el Departamento de Educación del mencionado Estado. La muestra usada fue de 210 Orientadores de los niveles educativos K-12.

En el cuadro número 2, se reflejan las percepciones de los Orientadores de cómo invierten realmente su tiempo de trabajo y cómo desearían que fuera su empleo de un modo ideal - adaptado de Partín (1990:14).

Los análisis comparativos «t» efectuados entre el tiempo real empleado y el ideal, indicaron que los profesionales de la Orientación preferían de un modo significativo

CUADRO N° 3
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
EMPLEO DEL TIEMPO REAL E IDEAL

Funciones	Tiempo en las funciones			Tiempo real (Porcentajes)			Tiempo ideal (Porcentajes)		
	Orden	(A)	(B)	Orden	(A)	(B)	Orden	(A)	(B)
Asesoramiento personal	1	70,3	0	1	96,3	0	1	96,3	0
Asesoramiento académico	3	63	7,4	2	85,1	0	2	85,1	0
Asesoramiento grupal	11	37	48,2	3	77,7	3,7	3	77,7	3,7
Planificación de la carrera y de la vida	9	25,9	25,9	4	62,9	3,7	4	62,9	3,7
Conferencias a padres	5	37,9	7,4	5	40,7	0	5	40,7	0
Actividades de orientación en clase	10	25,9	29,7	6	51,8	3,7	6	51,8	3,7
Consulta de profesores o directivos de Centros educativos	8	29,7	14,8	7	29,7	7,4	7	29,7	7,4
Organización de calendarios y horarios de tareas	2	77,8	11,1	8	18,5	25,9	8	18,5	25,9
Evaluación	4	40,7	11,1	9	7,4	14,8	9	7,4	14,8
Otros programas educativos especiales	7	37	11,1	10	11,1	33,3	10	11,1	33,3
Relaciones con la Comunidad	13	3,7	63	11	0	48,3	11	0	48,3
Alumnos superdotados y con talento	15	0	70,3	12	0	44,4	12	0	44,4
Tareas de Registro	6	37	25,9	13	0	66,6	13	0	66,6
Asistencia	16	7,4	85,2	14	0	85,1	14	0	85,1
Otras	14	3,7	33,3	15	0	88,91	15	0	88,91
Actividades no asesoras	12	14,8	63	16	0	100	16	0	100

utilizar más tiempo en el Asesoramiento individual y grupal y de una manera también significativa usaban menor tiempo en actividades de desarrollo profesional, valoración de alumnos y actividades administrativas ($p < .001$). De este modo, mientras el tiempo real invertido en asesoramiento individual o grupal era del 40% aproximadamente, el tiempo ideal lo fijaban alrededor del 50%.

Por otra parte, lo que más tiempo les representaba era, en primer lugar, el papeleo (informes, correspondencia y registros); en segundo lugar, las actividades de organización; en tercer término, las tareas burocráticas; en cuarto lugar, hablar por teléfono y, en quinto término, la asistencia a reuniones.

Asimismo, Hutchinson y otros (1986) realizaron una investigación en Centros públicos del Estado de Indiana para determinar cómo utilizan realmente el tiempo los Orientadores de Educación Secundaria y cómo les gustaría hacerlo de un modo ideal. El cuestionario aplicado constaba de 16 funciones o actividades orientadoras que fueron seleccionadas después de una amplia revisión bibliográfica de 20 años (1965-1985). A los Orientadores se les dijo que ordenaran las 16 actividades citadas de acuerdo con su realización real e ideal (cuadro número 3).

Observaciones:

A) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la función como una de las cinco más frecuentes.

B) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la actividad como una de las cinco menos frecuentes.

El cuadro es adaptado de Hutchinson y otros (1986: 89). Los Orientadores creen que idealmente deben emplear su tiempo en las actividades de asesoramiento: Personal, grupal y académico. Sin embargo, en la realidad se introducen las tareas de organización de calendarios y horarios como elemento distorsionador.

Las actividades que recibieron igual o similar orden fueron las de asesoramiento personal, orientación académica, conferencias a padres y consulta de profesores o directivos.

Las funciones con mayores discrepancias fueron el asesoramiento grupal, planificación de la carrera y de la vida, actividades de orientación en clase, organización de calendarios y horarios de tareas, la evaluación, tareas de registro y otras actividades no asesoras.

Los Orientadores, en general, consideran que hacen lo que creen que debería realizarse, no obstante se hallaron discrepancias, algunas destacadas, en la cantidad de tiempo realmente empleado y el deseado para efectuar sus funciones profesionales.

Los autores del estudio concluyen que las expectativas de los Orientadores sobre sus funciones y su ejecución real se hallan de acuerdo con las directrices indicadas por la ASCA-ACES.

En un trabajo realizado por Gibson y Mitchell (1995) sobre el papel y las funciones del Orientador de Educación Primaria se obtiene la ordenación de sus actividades según las respuestas dadas por 996 profesionales de la Orientación (cuadro número 4).

CUADRO N° 4
ORDENACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ORIENTADORES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Actividades Ordenación	Tareas	Porcentajes empleados en la actividad
1	Asesoramiento individual	98
2	Orientación y asesoramiento grupal	81
3	Consulta con los padres	79
4	Consulta con los profesores	78
5	Enseñanza de la orientación en el aula	65
6	Valoración de los alumnos	39
7	Coordinación de las relaciones con los Centros de información y consulta con las agencias de la Comunidad	39

2.1.2. Contexto español

En España se pueden mencionar los trabajos de investigación sobre funciones y roles profesionales del Orientador desarrollados por Lázaro y colaboradores (1982) referente al funcionamiento de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en la etapa 1977-1981; las contribuciones de Soler (1989) sobre la adecuación funcional de Orientación en los centros públicos de Educación General Básica de la ciudad de Zaragoza, efectuada en el curso 1984-85; los resultados de la evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid obtenidos por Escudero y otros (1992) en el Curso 1988-89; las conclusiones aportadas por la investigación realizada sobre la totalidad de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) de Andalucía, de Álvarez y otros (1992) relativos a la evaluación de su funcionamiento durante la etapa 1983-1989; las contribuciones de Sobrado (1996) sobre la organización y funciones de los Servicios de Orientación Educativa, etc.

En la investigación de Lázaro y colaboradores (1982) la distribución de las respuestas que representa la percepción de los orientadores de los SOEV (obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario) sobre su propio rol, es preciso citar las actividades de orientación con alumnos mediante acciones directas e indirectas en los centros educa-

tivos, el asesoramiento a profesores tutores, la información escolar y profesional, los estudios y trabajos psicopedagógicos y especialmente las actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

En lo referente a las funciones que desarrollan los Orientadores los resultados obtenidos en estas investigaciones son los siguientes:

1ª Función diagnóstico-evaluativa.

- Detección de dificultades de aprendizaje.
- Localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

2ª Función informativa.

- Información escolar y profesional.

3ª Función formativa.

- Cursos y seminarios de desarrollo de la acción tutorial, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los trastornos de aprendizaje de los alumnos etc.

4ª Función de apoyo.

- Elaboración de materiales para la orientación escolar y profesional de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria.
- Realización de estudios e informes sobre diversos aspectos de la educación.

5ª Función terapeuta.

- Tratamiento de problemas presentes en la comunidad educativa.

6ª Función preventiva.

- Actuaciones para restringir la aparición de problemas y trastornos.

Respecto a las estimaciones de los propios orientadores sobre el tiempo de dedicación a las funciones terapéutica, preventiva y de desarrollo educativo (función formativa más informativa) las intervenciones terapéuticas ocupan mucho tiempo al 50 % de los orientadores, un 42% se pronuncia en el mismo sentido en cuanto a las preventivas y sólo un 8% respecto a las de desarrollo (Álvarez y otros, 1992).

Las funciones más ofertadas por los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid (Escudero y otros, 1992) según los propios Orientadores son las basadas en una orientación de contenido (diagnóstico de casos y elaboración de estrategias para su tratamiento), en perjuicio de las fundamentadas en la orientación de proceso (ayuda en la resolución de problemas, facilitación de procesos de coordinación, cooperación, etc.).

Las funciones orientadoras de carácter diagnóstico e informativo (mediación de información) aparecen como las más ejercitadas por los profesionales de la orientación.

En el estudio realizado por Sobrado (1996) la percepción que los Orientadores poseen sobre sus funciones consideran que las más relevantes son la prevención del fracaso e inadaptaciones de los alumnos, la elaboración de programas de intervención sobre métodos de aprendizaje escolar y estudio, desarrollo de actividades de orientación profesional con los estudiantes, realización de la evaluación psicopedagógica de los mismos y desarrollo de programas de acogida e integración para alumnos nuevos en los centros docentes.

Recientemente es preciso reseñar el trabajo efectuado por Sanz Oro (1988) que pretende responder a la pregunta siguiente ¿qué es lo que hace o debiera hacer un Orientador?

Por ello utilizamos la técnica de recogida de información por encuesta mediante la elaboración de un cuestionario dirigido a una triple audiencia (Orientadores, profesores tutores y alumnos) que nos permite analizar:

¿Cómo perciben los Orientadores sus roles y funciones?

¿Cómo ven los profesores tutores las funciones de los Orientadores?

¿Cuál es la perspectiva que poseen los alumnos de la orientación?

CUADRO N° 5
MUESTRA Y RESPUESTA DE LAS AUDIENCIAS

Audiencias \ Muestra	Muestra		
	Seleccionada	N° de respuestas	Porcentaje respuestas
Orientadores	180	107	59
Profesores Tutores	900	326	36
Alumnos	1800	715	40

El cuestionario recoge un total de noventa funciones agrupadas alrededor de ocho grandes dimensiones:

1°— Asesoramiento.

2°— Orientación con el grupo clase.

3°— Consulta.

4°— Coordinación.

5°— Información y seguimiento.

6°— Diagnóstico y evaluación.

7°— Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación.

8°— Roles especiales.

En esta investigación, entre otros objetivos se pretende recoger utilizando una escala tipo Lickert dos modalidades principales de información. La primera se refiere a cuál es el nivel de la praxis profesional de los Orientadores, la importancia que conceden a cada función y la preparación profesional que se posee.

La segunda trata de analizar cuál es el tiempo real o ideal que dedican o deberían hacerlo a cada una de las ocho dimensiones mencionadas, consideradas globalmente. Todos estos aspectos en funciones de unas variables de clasificación como son la edad, el sexo, la titulación académica, experiencia docente y orientadora etc.

Entre las cuestiones detectadas figuran las siguientes:

- a) No existe una concordancia y sintonía clara entre las aportaciones de la literatura bibliográfica, las tareas que demanda la Administración y las percepciones de los profesionales de la orientación.
- b) Las funciones que corresponden a las dimensiones: 4ª (Coordinación), 7ª (Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación) y 8ª (Roles especiales) son las que presentan más dispersión en las percepciones tanto de los Orientadores como de los profesores tutores. Debido a su carácter novedoso en nuestra cultura profesional se les concede una relativa importancia y aunque las contempla la teoría de la orientación no las refleja la Administración entre sus prioridades.
- c) Respecto al análisis de las diferencias en cada una de las noventa funciones reseñadas en el cuestionario y las diversas variables de clasificación (sexo, edad, titulación académica, experiencia etc.), contempladas en cada una de las tres audiencias mencionadas, después de las correspondientes ANOVAS simples y factoriales efectuadas, no presentan grandes diferencias por lo que se dan unas percepciones homogéneas, con un perfil de opinión bastante monolítico.

En otra investigación efectuada sobre evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares (Sobrado 1997) se plantean como objetivos principales la definición categorial de las capacidades del profesional de la orientación referente a las relaciones con los alumnos, profesores, familias y al propio rol del Orientador, la evaluación de la incidencia de una serie de variables personales, académicas y profesionales en conexión con las competencias citadas y el análisis de los niveles de calidad de las diversas habilidades profesionales. Como recurso de recogida de información se elaboró y aplicó un cuestionario de competencias profesionales del Orientador que abarca diez ítems referentes a datos personales, académicos y profesionales y treinta y siete cuestiones relativas a las competencias reseñadas y fue contestado por 196 orientadores escolares ejercientes en Galicia en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria.

Entre las técnicas investigadoras se utilizó el modelo de Alfa-Cronbach para la obtención de la fiabilidad del instrumento (0,94) y el instrumento Delphi para la confección de las categorías e ítems del cuestionario reseñado. También se empleó el análisis factorial de los componentes principales para la obtención de los factores competenciales del mismo cuestionario.

Las **conclusiones más relevantes** son las siguientes:

Según lo percibido por los orientadores, sus competencias profesionales principales son el asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.

En el trabajo efectuado por Arza (1997) se trata de estudiar las características reales de la acción orientadora y las ideales sobre lo que ésta debe ser. Como instrumento investigador se empleó un cuestionario de opinión denominado «Coordenadas contextuales e praxis orientadora» con un total de 201 ítems y que fue contestado por 92

Orientadores de Educación Secundaria. Una parte del mismo lo constituyen las funciones y actividades profesionales del especialista en orientación agrupadas en torno a los destinatarios de la acción orientadora (alumnos, profesores, padres y otras instituciones). Son 42 ítems en total referidos a las mismas, de los que 21 son sobre tareas a realizar con el alumnado, 14 con el profesorado, tres con los padres y cuatro con otras instituciones.

El número total de cuestiones se duplica (84 ítems) al responderse desde las perspectivas real e ideal. Los análisis estadísticos efectuados lo fueron de frecuencias y porcentajes, estudios gráficos mediante Box-Plot, la Anova de Friedman y la prueba de significación de Wilcoxon.

Como conclusiones de este estudio conviene resaltar que en relación con la función orientadora con el alumnado la orientación profesional es la que recibe mayor atención y en menor grado se halla la actividad de evaluación diagnóstica, la intervención con el alumnado con problemas y las estrategias y técnicas de estudio. Respecto al profesorado las actividades más realizadas son las de asesoramiento en la función tutorial y en los procesos de evaluación. Con los padres la acción orientadora está conexcionada a la existencia de problemas del alumnado, y posee un carácter terapéutico.

La actuación orientadora en relación con otras instituciones está vinculada a las conexiones con otros Orientadores de centros de Educación Secundaria, con instituciones de Enseñanza Primaria y con entidades del ámbito laboral.

En el ámbito internacional es preciso añadir asimismo el estudio de coordinación de Watts (1992) sobre los perfiles profesionales de los Orientadores en la Comunidad Europea. El informe de síntesis analiza y compara entre si los trabajos efectuados por autores en cada uno de los entonces doce estados miembros.

En los estudios estatales se describen las funciones de los profesionales de la orientación agrupados en las siete categorías siguientes: Gestión de la información, trabajo con personas, actividad con grupos, inserción profesional, seguimiento, coordinación y gestión interna y externa.

En el trabajo de Repetto y otros (1998) sobre el cuestionario español de formación del personal que trabaja en competencias, se analizan las de información, diagnóstico y valoración de necesidades, las de intervención personal, académica, vocacional, familiar y comunitaria, de gestión y administración, evaluación e investigación, orientación ocupacional (colocación) y otras.

2.2. Percepción de los profesores sobre los Orientadores

2.2.1. Ámbito internacional

Valine y otros (1982) efectuaron una investigación en la que aplicaron un cuestionario de 15 ítems a una muestra de 100 profesores, y su finalidad consistía en comparar los resultados obtenidos respecto a las expectativas sobre los roles y funciones del orientador, con otro trabajo similar realizado en 1972. Los datos indicaban que el 15% de los docentes cuestionaban la necesidad de los profesionales de la orientación, un

35% se hallaban indecisos en la comprensión del rol del Orientador pues no conocían de un modo preciso lo que éste hace o debería efectuar y un 50% cuestionaba la efectividad del trabajo del mismo.

Alaniz (1990) realizó un estudio para recabar datos de los docentes y Orientadores sobre el rol del profesional de la orientación, y señala que «debido a la infrecuente interacción de Orientadores y profesores, sería razonable asumir que los profesores no tienen una idea clara de qué es lo que realmente hacen los Orientadores» (1990: 55).

Gibson (1990) efectuó una investigación con 180 docentes, pertenecientes a 19 centros de Educación Secundaria, con una experiencia mínima de cinco años, para evaluar sus opiniones referentes a los programas de orientación implantados en sus escuelas. Los profesores indicaron que el asesoramiento individual era la primera responsabilidad del especialista en orientación, seguida de la información profesional y la administración e interpretación de los tests.

2.2.2. Contexto español

En nuestro ámbito es preciso mencionar el trabajo efectuado por Llamas y otros (1990) sobre la opinión de los docentes de Educación Básica respecto a los Orientadores y a los Equipos Psicopedagógicos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se aplicó un cuestionario de 12 ítems y fue contestado por 74 docentes de 17 centros docentes. Respecto a la cooperación de los profesionales de orientación con sus escuelas un 32% señaló que existe alguna. Sobre las funciones demandadas de los servicios orientadores estiman que los docentes solicitan prioritariamente la evaluación psicopedagógica de los alumnos, incluyendo su orientación y la prevención de los trastornos de aprendizaje.

Valdivia (1992) realizó un estudio sobre la evaluación de la organización y funcionamiento de la orientación en los centros educativos y empleó un cuestionario de evaluación y análisis tutorial (CEAT). La muestra estuvo constituida por 728 profesores de Educación Básica y Bachillerato de 38 centros educativos de Vizcaya.

Respecto a las funciones de orientación (33 en total) tuvieron como referencia inmediata las que se han definido desde la Administración, atribuyéndose directamente mediante la legislación escolar, y documentos que desarrollan las directrices de la Reforma Educativa en este ámbito. Las funciones orientadoras se agrupan en los cinco factores siguientes: Asesoramiento abierto para la animación personal y escolar, conocimiento y dominio de las técnicas de orientación, dominio de tests generales y de diagnóstico, orientación curricular e intervención en problemas de aprendizaje.

Se debe responder a cada ítem si piensa que esa función de orientación corresponde o no al profesor tutor (orientador de aula) y el nivel de importancia que se le atribuye.

3. ¿HACIA UN CAMBIO PROFESIONAL EN EL ROL DE LOS ORIENTADORES?

Las investigaciones descritas recalcan en general la idea de que los profesionales de la orientación aportan una variedad elevada de «servicios» para solucionar «situacio-

nes problema» y suelen quedarse en generalizaciones los autores que analizan este aspecto, cuando se trata de incidir en actividades como la ayuda a los alumnos a tomar decisiones en las elecciones académicas y profesionales, en el desarrollo personal, etc.

El rol y las funciones de los especialistas en orientación han estado condicionadas por una serie de elementos como los sucesos sociales, las medidas de política educativa, las asociaciones profesionales, los avances tecnológicos, las teorías imperantes y emergentes en la profesión orientadora, etc. Asimismo deducimos de la literatura bibliográfica analizada que la cuestión de los roles y funciones de los Orientadores se lleva estudiando especialmente en las tres últimas décadas, que ha permanecido bastante estática en las instituciones educativas y que aún existe bastante confusión y falta de clarificación en la misma.

Cole (1988) señala que este tópico precisa más debate y que como grupo profesional los Orientadores han sido bastante reticentes al cambio social, educativo y laboral.

En la medida en que las **transformaciones culturales y pedagógicas** se impongan como consecuencia de su adaptación a la actualidad dichas modificaciones supondrán nuevos roles y funciones a realizar por los profesionales de la orientación en la línea anteriormente señalada por Schmidt (1984).

De acuerdo con la literatura bibliográfica expuesta parece necesario introducir cambios en el desempeño profesional del Orientador. Una primera modificación consiste en que el experto en orientación debe dominar el conocimiento de las teorías del desarrollo y ser capaz de integrarlas en los currículos escolares para establecer programas de prevención primaria. Mediante estos programas se mejoraría el clima escolar de la clase y se crearían unos entornos educativos sanos (Adkins 1997; Thomas 1989). Los «servicios» orientadores como tales serían reemplazados por programas comprensivos, con un enfoque orientador integrado en los procesos educativos del alumno.

En segundo lugar la técnica del *counseling* (asesoramiento individual) constituye actualmente una práctica cuestionable, y un cierto consenso general apoya la idea de la **consulta** como una función esencial a desempeñar por el Orientador que le permite trabajar con una variedad amplia de destinatarios (padres, profesores, agentes sociales y profesionales, etc.). La efectividad de la consulta tanto en la prevención como en la intervención orientadora es destacada por Bundy y Poppen (1986) y otros trabajos la han analizado en la mejora del rendimiento escolar y del autoconcepto del alumno (Robinson y Wilson 1987), para estudiar el desarrollo moral y de los valores en los alumnos (Kohlberg y Wasseman 1980).

En tercer término el trabajo en grupo también se ha comprobado como un procedimiento eficaz a emplear por los especialistas en orientación (France y otros 1984).

Actualmente es preciso hacer frente al desafío de que los programas de orientación tienen que responder a las necesidades de los destinatarios y ello representa que los Orientadores deben de formular y clasificar sus objetivos, modalidades de intervenciones y logros que desean obtener.

Históricamente cuando la Orientación se introdujo en los ambientes educativos aparecieron una serie de teorías, enfoques y modelos filosóficos y organizativos. En el presente cada programa de orientación opera dentro del marco de uno o más de esos

modelos, y lo que subyace en cada uno de ellos es un conjunto de supuestos sobre las personas, la naturaleza del problema de los alumnos, la modalidad de ayuda a ofrecerles, los objetivos educativos y orientadores y la manera en que los servicios de orientación deberían llevarse a efecto. Se hace necesario por ello que los **Orientadores**:

- 1º Desarrollen un modelo conceptual congruente en sus intervenciones laborales.
- 2º Articulan una serie de acciones eficaces en su trabajo profesional.
- 3º Demuestran la efectividad de sus aportaciones en la mejora del proceso educativo.

4. ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES SEGÚN EL MODELO DE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

La orientación se encuentra actualmente en una encrucijada vital tanto en el escenario internacional como en nuestro contexto.

Como hemos observado en las contribuciones de la literatura bibliográfica existe una perspectiva amplia de funciones consideradas como muy representativas de la profesión orientadora, si bien no coincide siempre la importancia que deberían tener en el ejercicio profesional actual con el nivel de la actividad real que representan entre los Orientadores (Partin 1990, Arza 1997).

Históricamente las prácticas obsoletas ligadas a un rol burocrático, el aislamiento de los profesores y la realización de servicios inapropiados han caracterizado con frecuencia a la profesión orientadora.

En la última década especialmente con la **Reforma Educativa** que propugna la LOGSE en nuestro país, los centros educativos se hallan en una realidad donde los cambios son inevitables y los especialistas en orientación tienen una excelente oportunidad para ser partícipes de esas transformaciones. Las modificaciones tienen que implicar no sólo una mera revisión y actualización de sus roles y funciones, sino también unas estrategias investigadoras adecuadamente diseñadas que posibiliten unos cambios constantes en los planes de formación de los Orientadores y unos esfuerzos concertados para que los estándares exigidos por la Administración sean compatibles con los estrictamente profesionales.

Existe poco tiempo para reaccionar a las necesidades de transformaciones orientadoras, de modo que la perspectiva real de que en pocos años todos los centros de Educación Primaria y Secundaria dispongan de un Departamento de Orientación dirigido por un profesional orientador, además de una modificación y mejora necesaria de los planes formativos del desarrollo y continuo de los expertos en orientación, representan una oportunidad inmejorable que debe aprovecharse.

Los **cambios en el rol y funciones de los Orientadores** son necesarios y debe establecerse su dirección adecuada. Las Reformas Educativas y los cambios sociales y tecnológicos acelerados en la situación actual plantean la necesidad de nuevos roles, funciones y perfiles profesionales del Orientador en sus relaciones con el alumnado, profesores, familias, etc. Esto conlleva la necesidad de una formación y competencia cada vez más especializada para responder a las nuevas demandas orientadoras de

una generación de personas que viven en un contexto socioeconómico y político distinto al de la etapa anterior de formación de los actuales Orientadores, con valores, expectativas y actitudes diversas respecto a la educación y al futuro personal y social.

En la sociedad actual los roles demandados a los Orientadores son los de ser **agentes de cambio socioeducativo** con especificación de las actividades profesionales siguientes:

- 1^a Superar el modelo tradicional de carácter clínico-terapéutico donde predomina una orientación psicologista de comunicación individual.
- 2^a Emplear nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas como son el vídeo, la informática, internet, redes de información, etc.
- 3^a Establecer conexiones con los agentes sociales, laborales etc., y realizar una adecuada comunicación con otros Orientadores e instituciones trascendiendo los propios entornos educativos.
- 4^a Incrementar sus funciones profesionales de trabajo en equipo con grupos de profesores (especialmente tutores), familias, alumnos, etc., desarrollando un rol de animador y formador.
- 5^a Intervenir de acuerdo a un programa de orientación integrado en el plan pedagógico de la institución educativa.

Los saberes y capacidades profesionales aprendidos en el pasado poseen el peligro de quedar desfasados debido a los cambios rápidos de naturaleza tecnológica y social que demandan competencias y cualificaciones cada vez más actualizadas, entre ellas las habilidades cognitivas de autonomía de pensamiento y de acción, flexibilidad mental y metodológica y las capacidades de comunicación, previsión y respuesta en diferentes situaciones sociolaborales.

Los cambios tecnológicos y sociales generan la ampliación del término de cualificaciones profesionales básicas e incluyen actualmente estilos de comportamiento personal y social como la cooperación, solidaridad, participación, etc.

En los procesos de intervención los Orientadores deben ser activos cognitivamente y ello representa una gran repercusión en la propia acción profesional y en sus resultados. Martín (1984) indica la importancia del desarrollo de esquemas interpretados con estructuras y procesos cognitivos e integrados en tareas orientadoras como son la planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y el rol de estas funciones cognitivas al organizar e interpretar nuevas informaciones. Los esquemas mencionados se desarrollan y se clasifican en la memoria e interaccionan con nuevos contenidos para ampliarla cuando orientan la actividad.

Como señalamos (Sobrado, 1994), entre las **habilidades cognitivas** relevantes para los profesionales de la orientación se pueden mencionar las siguientes:

- a) Prestar atención y buscar información.
- b) Confeccionar hipótesis y modelos conceptuales.
- c) Planificación de la intervención orientadora y la autoformación.

Los Orientadores deben estar capacitados para desenvolver de un modo diáfano una serie de cambios y transformaciones organizativas y sociales y para adoptar decisiones fundamentales de un modo adecuado.

La Reforma Educativa plantea una especie de reconversión profesional de los especialistas en orientación con nuevos cometidos y actividades que se les demanda a ellos y a sus modos y estilos de actuación profesional con el alumnado, docentes y padres. Esto genera la necesidad de un desarrollo personal y profesional cada vez mejor organizado.

El estrés, la ansiedad que se traduce en muchas ocasiones en pesimismo, escepticismo y absentismo respecto a la Reforma y la falta de cooperación, a veces, de los propios centros educativos ocasionan la crisis de identidad de la función que los Orientadores sabían hacer tradicionalmente y que actualmente no ayuda a responder a estas nuevas demandas diarias.

El nuevo perfil y funciones del profesional de la orientación que demanda la sociedad y la Reforma como reconversión profesional conlleva pasar del trabajo y organización clásica de los centros docentes y servicios de orientación basados en división de funciones, especialización en tareas, etc., al modelo de trabajo en equipos interdisciplinarios para la resolución de problemas actuales.

El moderno perfil profesional del especialista en Orientación conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de distintos niveles y materias en equipos de trabajo en los que se deben consensuar objetivos para poder delimitar estrategias diversas pero confluyentes en la resolución de problemas interdisciplinarios.

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Ante los nuevos retos y desafíos de la sociedad, los Orientadores deben adquirir una formación inicial y continua, de un modo amplio y variado en estas nuevas habilidades y competencias que demandan la existencia de profesionales preparados en orientación preventiva, asesoramiento en entornos interculturales, orientación personalizadora y grupal de proyección y apoyo comunitario, sistemas y modalidades de consulta para alumnos, padres y profesores, diseño, desarrollo y evaluación de programas de acción orientadora, de atención tutorial y orientación integrada en el Currículo Escolar, etc. (Brotherton, 1996)

Los **programas de desarrollo personal y profesional de los Orientadores** deben plantear de una manera innovadora estos nuevos roles y funciones con rigor y precisión conceptual y metodológica, sin esperar a que ellos los aprendan y los implanten en la propia acción profesional de un modo desestructurado y anárquico (Sue y otros, 1992).

Como indica Rodríguez Espinar (1994) los problemas que los Centros educativos poseen en el presente y los que se vislumbran para el futuro son muy diferentes a los de las décadas anteriores y por ello las capacidades y habilidades profesionales de los Orientadores deben cambiar y modificarse para adecuarse a esta nueva situación educativa y social.

Ponterotto y Casas (1987) señalan que distintas realidades y hechos pedagógicos contribuyen a un nuevo ambiente educativo al que los centros docentes deben respon-

der como son la proyección multicultural de la sociedad actual, los diferentes modelos familiares, el problema de las drogodependencias, de los maltratos infantiles, la repercusión social del sida, la insatisfacción con los estilos tradicionales de la autoridad, de la moralidad y los valores, el auge de los niveles de individualismo, soledad, masificación, consumismo, despreocupación social, paro laboral, etc.

Los Orientadores deben ser especialistas que apoyen adecuadamente y satisfagan las necesidades educativas y sociales sobre estas cuestiones y otras relacionadas con ellas. Entre las competencias a desarrollar por los mismos destacan el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano, el dominio de las destrezas interpersonales, la aptitud para conocer la estructura y dinámica de los grupos, las capacidades en el ámbito de la Orientación Vocacional e Inserción Laboral, etc. (Kottler, 1997).

Cole (1987) indica nuevas aptitudes y habilidades de los Orientadores generadas en los últimos años y que se refieren a tareas de cooperación con las familias, desarrollo de programas de prevención en los centros educativos, de orientación sexual, de cooperación y ayuda a la comunidad social y educativa, etc.

Los profesionales de la Orientación deben poseer una sólida formación y un adecuado perfil laboral ante estos nuevos desafíos y habilidades especiales en lo referente a la prevención y desenvolvimiento de programas de intervención orientadora, en modelos y estrategias de consulta para los diversos sectores de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y padres), asesoramiento para la diversidad personal y sociocultural, intervención familiar, orientación personal, social, laboral y comunitaria, etc.

Referente a las funciones y roles que deben desempeñar los Orientadores existen similitudes pero también destacados desajustes y distorsiones entre las percepciones de los Orientadores, docentes, padres, alumnado y directivos de las instituciones educativas, en la Administración y también en la literatura bibliográfica consultada al respecto. Como aspectos más destacados figuran la necesidad de:

- 1° Un modelo claro de organización y de intervención orientadora (marco teórico).
- 2° Voluntad política decidida de la Administración Educativa de apoyo a la institucionalización y dotación adecuada de los servicios Orientadores.
- 3° Implantación de la orientación en la Educación Infantil y Primaria.
- 4° Evitar solapamiento de funciones en los tres ámbitos orientadores: Aula, Centro educativo y Sector Escolar y consecuentemente entre los Servicios de Orientación externos e internos a las instituciones docentes.
- 5° Formación inicial y continua adecuada de los Orientadores.
- 6° Atención a nuevos retos sociales: Drogodependencias, masificación, individualismo, maltrato infantil, interculturalismo etc.
- 7° Revisar los papeles y actividades del Orientador en relación con la familia y con la comunidad.
- 8° Investigación, reflexión y debate de los roles y funciones orientadoras por expertos.

En las siguientes referencias bibliográficas de asociaciones profesionales (AACD, 1988, 1989; ASCA 1990) y de autores extranjeros como Gerstein y Lichtman (1990), Gysbers y otros (1992), Hackney (1990), Myrick (1993), Murray (1995), Watts (1992), Brotherton (1996), Kottler (1997), etc. y de autores españoles como Cruz (1994), Rodríguez Espinar (1992, 1995), Rodríguez Moreno (1991), Sanz Oro (1992, 1995), Sobrado (1996, 1998) existen reflexiones de necesaria consulta para analizar las tendencias futuras de la actividad profesional de la orientación.

A modo de conclusión

A lo largo del presente trabajo hemos analizado desde la perspectiva histórica, desde la literatura bibliográfica internacional y española y desde la Reforma Educativa y la situación sociocultural actual, los roles y funciones del Orientador, entendidos como el conjunto de actividades inherentes al puesto o profesión orientadora. Se trata de la aportación del profesional de la orientación a la organización de la calidad de la educación y a la acción de la institución pedagógica en la que se integra.

La función del Orientador es el conjunto de actuaciones en una dirección adecuada para resolver una necesidad del todo unitario de pertenencia que es la profesión orientadora. Los **roles y funciones del Orientador** consisten en la realización de actividades cuyo ejercicio requiere competencias profesionales adquiridas mediante los saberes científicos y tecnológicos de la orientación.

Los profesionales de esta especialidad deben dominar un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia ocupacional que posibiliten desempeñar los nuevos roles y funciones requeridas en la profesión como es la orientación preventiva, el asesoramiento en entornos interculturales, la orientación personalizadora y grupal, las modalidades de consulta para el alumnado, profesorado y padres, el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención tutorial, de acción orientadora escolar, personal y profesional y de actividades de orientación integrada en el currículo escolar, etc.

En síntesis el **perfil profesional del Orientador** es la descripción detallada de todas las tareas y responsabilidades que conlleva el rol y la función orientadora, así como las condiciones exigidas a los profesionales que desenvuelvan este puesto de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACD (1988). *Ethical standards*. Alexandria, VA: Author.
- AACD School Counseling Task Force (1989), *School counseling: A profession at risk (Final Report)*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- ACES-ASCA (1996). *Report of the ACES-ASCA Joint Committee on the Elementary School*. Counselor. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.

- ACES (1977). «Standards for the preparation of counselors and other personnel service specialists», *Counselor Education and Supervision*, 16, 172-177.
- ADKINS, L. (1997). «New demands on the school counselor», *Counselor Education and Supervision*, 17, 137-141.
- ALANIZ, M. (1990). «High school teachers and guidance counselors: Different roles, common goals», *Social Studies Review: Journal of the California Council for the Social Studies*, 30, 49-61.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad (Grupo de investigación MIDO).
- ARZA, N. (1997). *Coordenadas contextuais e praxe dos orientadores/as no ensino medio e secundario en Galicia*. A Coruña: Universidade (Tesis Doctoral inédita).
- ASCA (1977). «The role of the secondary school counselor», *School Counselor* 24, 228-234.
- ASCA (1986). *The school counselor and the guidance and counseling program (Position Statement)*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- ASCA (1986). *Professional Development Guidelines for Secondary School Counselors*. NACAC: Alexandria, VA.
- ASCA (1990). *Role statement: The school counselor*, Alexandria, VA: Author.
- ASCA (1990). *Professional Development Guidelines for Elementary School Counselors*. Alexandria, VA.
- ASCA (1990). *Professional Development Guidelines for Middle/Junior/High School Counselors*, Alexandria, VA.
- BAKER, S.B. (1981). *School counselor's handbook: Guide for professional growth and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- BROTHERTON, S.J. (1996). *Counselor education for the twenty-first century*. Wesport: Bergin y Garvey.
- BUNDY, M.L. y POPPEN, W.A. (1986). «School counselors effectiveness as consultants: A research review», *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 215-222.
- BUNK, C.P. (1994). «La transformación de las competencias y perfeccionamiento profesionales en la República Federal de Alemania». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- BURGESS, D.G. y DEDMOND, R.M. (1994). *Quality Leadership and The Professional School Counselor*. Alexandria, VA: A.C.A.
- CABALLERO, A. CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, M.L. (1982) «El equipo orientador», *Revista de Educación*, nº 270, 67-82.
- CANGELOSI, A., GRESSARD, C.F. y HINES, R.A. (1980) «The effects of a rational thinking group on self-concepts in adolescents», *School Counselor*, 27, 357-361.
- CARROLL, M. y GLADDING, S. (1984) «Profiles of contributors to The School Counselor (1972-1981) by occupation, geographical location, institutional affiliation and topic», *School Counselor*, 32, 4-10.
- CARRIGAN, D. (1986). *Inservice training and educational development*. Londres: Croon Helm.
- CELOTTA, B. y JACOBS, G. (1982) «Children's needs: Implications for guidance programs in the 1980s», *School Counselor*, 30, 50-56.

- CHILDERS, J.H. y PODEMSKI, R.S. (1987). «Implementing group work in secondary schools: Leadership steps for principals», *NASSP Bulletin*, 71, 83-88.
- COLE, C.G. (1988). «The school counselor: Image and impact, counselor role and function, 1960s to 1980s and beyond», en WALZ, G.R. (De.): *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- COLE, C. (1987). *The School Counselor. XX Conference ERC_CAPS*, Alexandria, VA.
- COLE, C.G. y ANDERSON, N. (1979). «Role statement for middle school counselors», *Middle School Journal*, 10, 8-9.
- COMAS, R.E. y CECIL, C. (1987). «Using expert opinion to determine professional development needs of school counselors». *The School Counselor*, 35, 81-87.
- COMPANY, F. y ECHEVERRÍA, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesional de jóvenes y adultos en España*. Berlin: CEDEFOP.
- CRUZ, J.M. (1994). Evaluación de un Programa de Orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria, Tesis Doctoral (Inédita), Universidad de Sevilla.
- DAGLEY, J.C. y GARZA, G.M. (1984). «Alternatives for educational reform: Responses of selecte leaders», *Journal of Counseling and Development*, 63, 221-226.
- DAMERON, J.D. (De) (1980). *The professional counselor: Competencies, performance, guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Personnel and Guidance Association.
- DAY, R. W. y SPARACIO, R.T. (1980). «Impediments to the role and function of school counselors» *School Counselor*, 27, 270-275.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keys: Open University.
- DE MIGUEL, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- DINKMEYER, D.C. (1968). «The counselor as consultant: Rationale and procedures», *Elementary School Guidance and Counseling*, 3, 187-194.
- ECHEVERRÍA, B. (1992). ¿Nuevas cualificaciones del Orientador o nueva forma de interpretar la profesión? *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AEOEP.
- ENGELS, D.W. y MURO, J.J. (1986). «Silver to gold. The alchemy potential and naturing of ACES and CES». *Counselor Education and Supervision*, 25, 289-305.
- ENGELS, D.W. y DAMERON, F.J. (Eds.) (1990). *The professional counselor. Competencies, performance guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Association for Counseling and Development.
- ESCUDERO, J.M. y otros (1992). *El asesoramiento a Centros Educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- FRANCE, M.H., MCDOWELL, C. y KNOWLES, D. (1984). «Understanding and coping with loneliness», *School Counselor*, 32, 11-17.
- GERSTEIN, M. y LITCHMAN, M. (1990). *The best for our kids: Exemplary elementary guidance and counseling programs*, Alexandria, VA: American School Counselor Association.

- GIBSON, R.L. (1990). «Teachers opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now», *School Counselor*, 37, 248-255.
- GIEBLER, S.M. (1992). «Roles and functions of the elementary counselor as perceived by elementary counselors», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- GROOTINGS, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿De qué hablamos?». *Revista de Formación Profesional*, 1, 507.
- GYBSON, R.L. y MITCHELL, M.H. (1995). *Introduction to Counseling and Guidance* (4ª edición). Nueva York: Mac Millan.
- GYSBERS, N. y HENDERDON, P. (1994). *Developing and Managing your School Guidance Program* (2ª Ed), Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- GYSBERS, N.C., HUGHEY, K.F., STARR, M. y LAPAN, R.T. (1992). «Improving School guidance programs: A framewok for program, personnel and results evaluation», *Journal of Counseling and Development*, 70, 565-570.
- HACKENEY, H. (1990). *Changing contexts for preparation in the 1990s*, Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- HAYS, D.G. (1980). «The buffalo, the dodo bird, and the whooping crane», *School Counselor*, 27, 255-262.
- HILLMAN, D.K. (1987). «The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counselor as reported by administrators, counselors and teachers». Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- HITCHNER, K.W. y TIFFT-HITCHER, A. (1987). *A survival guide for the secondary school counselor*, West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- HUTCHINSON, D. y COLE, C. (1977). «A model for improving middle school students interpersonal relationships», *School Counselor*, 25, 134-137.
- HUTCHINSON, R.L., BARRICK, A.L. y GROVES, M. (1986). «Functions of secondary school counselors in the public school: Ideal and actual», *School Counselor*, 43, 87-91.
- IBRAHIM, F., HELMS, B. y THOMPSON, D. (1993). «Counselor rol and function: An appraisal by consumers and counselors», *Personnel and Guidance Journal*, June, 597-601.
- JOSSERAND, R.B. (1992). «The role and function of the elementary school counselor as perceived by elementary school counselors», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- KOHLBERG, L. y WASSERMAN, E.R. (1980). «The cognitive-developmental approach and the practicing counselor: An opportunity for counselors to rethink their roles», *Personnel and Guidance Journal*, 58, 559-567.
- KOTTLER, J.A. (1997). *Finding your way as a counselor*. Alexandria, VA: ACA.
- KRUMBOLTZ, J.D. y THORESEN, E.E. (1969). *Behavioral counseling: Cases and techniques*, New York: Holt Rinehart & Winston.
- LÁZARO, A. y otros (1982). «El desarrollo de la orientación institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-187.
- LLAMAS, J.M. (1990). «Los profesores opinan sobre los equipos Psicopedagógicos del M.E.C.» *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXVI, 143, 305-320.

- MARTIN, J. (1984). «The cognitive mediational paradigm for research on counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.
- MILLER, G.D. (1981). «ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors», *School Counselor*, 29, 7-12.
- MURRAY, B.A. (1995). «Validating the role of the school counselor», *School Counselor*, 43, 5-9.
- MYRICK, R.D. & DIXON, F.W. (1985). «Changing student attitudes and behavior through group counseling», *School Counselor*, 32, 325-330.
- MYRICK, R.D. (1993) (2ª. Ed.). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*, Minneapolis, MN: Educational Media.
- NILES, F.S. (1993). «Issues in multicultural counselor education». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 14-21.
- O'BRYANT, B.J. (1991). «Getting the most from your school counseling program», *NAASP Bulletin*, 75, 1-4.
- PARTIN, R.L. (1990). «School Counselor's time: A comparison of counselors and principals perceptions and desires», Paper presented at Cincinnati, OH. (ERIC Doc. N° Ed 316 786).
- PEASLEE, M.K. (1991). «The importance of roles and functions of elementary school counselors as perceived by administrators, counselors, teachers and parents», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, Ks.
- PONTEROTTO, J.G. y CASAS, J.M. (1987). «In search of multicultural competence within counselor education program». *Journal of Counseling and Development*, 65, 430-434.
- REPETTO, E. y otros (1998). «Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias». *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. V. 9, 15, 57-85.
- RIAL, A. (1997). *La Formación profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago: Torculo Ediciones.
- RIAL, A. (1998). «Clasificaciones y Perfiles Profesionales». En L. SOBRADO. *Orientación e Inserción Profesional*. (2ª Edición). Barcelona: Estel/Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ROBINSON, E.H. y WILSON, E.S. (1987). «Counselor-led human relations training as a consultation strategy», *Elementary School Guidance and Counseling*, 22, 124-131.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992). «Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas», *QURRICULUM*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). «Presente y futuro de la Orientación». *III Jornadas Universitarias*. Cervera: Centro Asociado de la UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995). «Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991). «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la orientación en la transición del mundo educativo al mundo laboral», *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, M.I.D.E. y A.E.O.E.P.

- RYE, D.R. y SPARKS, R. (1991). «Strengthening k-12 school counseling programs: A support system approach», Munci, In: Accelerated Development.
- SANZ ORO, R. (1992). «Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa», *Bordón*, 44, 145-152.
- SANZ ORO, R. (1995). «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- SCHALESKY, D.E. (1993). «A local study of the roles and functions of the secondary school counselor», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- SCHMIDT, J.J. (1984). «School counseling: professional directions for the future». *The School Counselor* 31, 385-392.
- SCHWBER, I. y GENETA, B. (1987). «Profile of the in-service training needs of New Jersey guidance counselors: Results of a survey», Aberdeen, NJ: New Jersey Vocational Education Resource Center.
- SHERTZER, B. y STONE, S.C. (1981). *Fundamentals of guidance*, Houghton Mifflin Company.
- SOBRADO, L. (1994). «Competencias cognitivas en la formación de Orientadores» *Educadores*, 170, 207-225.
- SOBRADO, L. (1996). *Servicios de Orientación ós centros educativos*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- SOBRADO, L. (1997). «Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, 1, 83-102.
- SOBRADO, L. (1998). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (2ª edición). Barcelona: Estel/ Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- SOLER, J.R. (1989). *La orientación educativa. Niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona: Humanitas.
- SUE, D.W. y otros (1992). «Multicultural counseling competences and standards». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.
- TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989a). «Secondary school counselors: What do they do? What is important?», *School Counselor*, 36, 253-259.
- TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989b). «How they view their role: A survey of counselors in different secondary schools». *Journal of Counseling and Development*, 67, 399-403.
- THOMAS, M.D. (1989). «The counselor in effective schools», *School Counselor*, 36, 249, 252.
- VALDIVIA, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero.
- VALINE, W.J. HIGGINS, E.B. y HATCHER, R.B. (1982). «Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study», *School Counselor*, 29, 208-211.
- WALZ, G. (Ed.) (1998). *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- WATTS, A. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad*

Europea. Informe de Sintesis. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WATTS, A. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WRENN, C.G. (1965). «The counselor in a chancing world revisited», *Teachers College Journal*. Terre Haute: Indiana State College.

WOLMER, H.M. y MILES, D.L. (1986). *Professionalization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.