

Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas

School counsellors' perceptions on the support received from the school community: Some challenges and proposals

Jacobo CANO ESCORIAZA
Universidad de Zaragoza
Narciso GARCÍA NIETO
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Mayo 2009

Aceptado: Noviembre 2009

Resumen

Este artículo analiza las percepciones que tienen los orientadores que trabajan en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la ESO, acerca de la colaboración que reciben por parte de la comunidad educativa para implementar sus funciones, siendo la primera investigación que arroja resultados empíricos. Los orientadores escolares afrontan el reto de dinamizar el trabajo en equipo, desde una perspectiva colaborativa, sistémica e interdisciplinar. Se arrojan resultados sobre la implicación de los tutores, siendo el grupo con resultados más positivos en general según los orientadores. Se apunta la urgencia de que la Administración y la Dirección, trabajen de forma más activa en la implementación de las diversas funciones que los orientadores asumen, de forma a veces demasiado difusa. Se analizan las expectativas más altas que tienen los orientadores acerca de la colaboración de las familias –diagnóstico y orientación profesional- y el alumnado –orientación profesional, diagnóstico y docencia-.

Palabras clave: Características del orientador, formación en orientación, desarrollo profesional, educación secundaria

Abstract

The paper analyzes the perceptions of school counsellors on the support received from the school community. This is the first empirical study conducted in the region of Aragon on this subject. School counsellors face the challenge of dynamizing the teamworking, from a collaborative, systemic and interdisciplinary approach. The group of course tutors is the one that offers better general results, and specially, on implication matters. It is urgent that the government bodies and school management bodies recognize the different roles played by school counsellors. The high expectations of school counsellors on the collaboration with families -diagnosis and professional guidance- and students -professional guidance, diagnosis and teaching- are finally analyzed.

Keywords: Counsellor Characteristics, Counselor Training guidance, Professional Development, Secondary Schools

En el contexto de la sociedad compleja y del conocimiento, hoy más que nunca, el profesorado y los orientadores están llamados a trabajar en equipo. La colaboración con el alumnado, las familias, la Dirección, así como los distintos recursos comunitarios, resulta

capital. Esta perspectiva, a la que nos adherimos, la remarcán diversos autores significativos en nuestro país (Bisquerra, 1998; Díaz Allué, 1999; Sanz, 1999; Benavent, 2003; Repetto et al. 2003; Bauzá, 2006; Gallego y Riart, 2006; García-Fuentes de la Fuente, 2006; Lledó, 2007), los cuales, desde distintas matizaciones, remarcán la necesidad de que estos profesionales se integren de forma precise en los centros teniendo muy en cuenta las necesidades demandadas por los distintos subsistemas en el ámbito escolar. Se enfatiza la necesaria transición de un modelo fundamentalmente terapéutico hacia otro basado precisamente en el asesoramiento (Rodríguez, 2004; Soler, 2004; Álvarez y Bisquerra, 2008, Cobos, 2008, Martín y Gelo, 2009), la proacción y la prevención, tal y como recoge las Conclusiones de las I Jornadas de Orientadores en Murcia (2009), organizadas por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).

Es preciso señalar algunas aportaciones desde una perspectiva histórica en España. García Hoz (1982), preconiza algunas de las funciones principales del Departamento de Orientación enfocadas a la colaboración: la necesidad de la participación en reuniones conjuntas con el profesorado y los tutores o el asesoramiento en el informe escrito a las familias. Precisamente, la raíz del problema está en el desacuerdo entre los expertos y el profesorado, en la indefinición de funciones de los orientadores de tal manera que éstos son los que habitualmente prescriben a los docentes lo que hay que hacer, con el consecuente desajuste en el clima relacional, tal y como argumenta Escudero (1986).

Resulta relevante a nivel institucional, el Documento "*Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*" (MEC, 1990), donde la orientación queda definida como "un tipo de intervención en el sistema educativo de "personas y estructuras que asistan al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias". Con la perspectiva de la LOGSE y con relación a la estructura del sistema de orientación, el MEC (1992) continúa señalando que "el Centro educativo, como tal, tiene responsabilidades institucionales colegiadamente compartidas por el equipo docente y en particular por el equipo directivo, con relación a la orientación y el apoyo psicopedagógico". Más adelante, el propio Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008) centrará una publicación de interés relacionada con las funciones del Departamento de Orientación.

Desde la década de los noventa, la perspectiva interdisciplinar del orientador es fundamental, tal y como recoge Soler (1991):

Para que la orientación educativa pueda dar una respuesta satisfactoria a las demandas provenientes de los ámbitos familiar, escolar y comunitario, -los tres con complejidad creciente-, los profesionales de este campo deben agruparse en equipos que permitan desarrollar un rico trabajo interdisciplinar, estableciendo la prevención como su objetivo principal

En el albor del siglo XXI, Álvarez y Rodríguez (2000) recogen algunas características de un nuevo marco de referencia en el que se inserta la realidad de la orientación, destacando el liderazgo de la institución escolar versus el conformismo. Esto implica la existencia de un programa de acción diseñado a la luz de un Proyecto Educativo y la colaboración de todos los agentes implicados, considerando las necesarias herramientas a incorporar a través de recursos tecnológicos aplicados a la orientación (Sanz et al. 2008).

Estamos de acuerdo con la línea expuesta por Santana (2003) en la que se concretan algunos de los principios básicos en los que debe sustentarse la orientación, entre los que destaca la necesaria cooperación en la que debe sustentarse la orientación. Ello requiere la comunicación fluida y permanente, que han de fomentar de forma conjunta para promover el desarrollo personal, profesional y organizacional de las instituciones educativas. Siguiendo esta línea argumentativa, Selvini (1990) hace un análisis crítico del orientador como “*el mago sin magia*” desde una interesante perspectiva sistémica. Dicha corriente va consolidándose en España, aplicándose a las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, y por consiguiente, entre los diferentes subsistemas que integran la institución.

Además de la necesaria implicación y coordinación de todo el equipo docente así como el respaldo del equipo directivo en la programación y desarrollo de la acción tutorial y orientadora, los Centros necesitan estructuras cualificadas que aseguren el desempeño de determinadas funciones que, debido a su mayor complejidad, reclaman la incorporación de técnicas, procedimientos e instrumentos que requieren una concreta especialización psicopedagógica.

La importancia creciente de la orientación se refleja en el impulso necesario que el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008) ha recogido desde la perspectiva investigadora en distintos ámbitos: orientación profesional, atención a la diversidad, convivencia, innovación, formación o función del profesorado. Estas temáticas son demandas relevantes a nivel social y nuestra investigación (Cano, 2006; García y Cano, 2008) pretende innovar y profundizar en esta línea para aportar cierta clarificación a las funciones de estos profesionales. Un paso, desde esta perspectiva, es analizar las opiniones de los orientadores en función del resto de la comunidad educativa, siendo conscientes de la necesidad de realizar futuras investigaciones con las aportaciones de los diversos colectivos, para poder hacer una análisis más exhaustivo y completo.

Diseño de la investigación

Tal y como hemos contextualizado anteriormente, la finalidad que se propone este estudio descriptivo es realizar un análisis de las opiniones que tienen los orientadores acerca de la colaboración que reciben por parte de la comunidad educativa, centrándose en Aragón en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las variables en las que nos hemos centrado para realizar dicho análisis son, como veremos en la Tabla 1, la coordinación, el diagnóstico, la docencia, la evaluación/innovación e investigación, la formación, la información y la intervención psicopedagógica tal y como podemos ver en las preguntas del Cuestionario para el Análisis de las Funciones de los Orientadores (CAFO). Dicha elección, con las limitaciones que pudieran tener, la fundamentamos en el actual marco legislativo (Ley Orgánica de Educación, 2006: Desarrollo normativo del Currículo Aragonés, 2007) así como en las aportaciones de los autores relevantes en el ámbito de la orientación y el análisis de sus funciones (Sanz, 1999; Repetto et al. 2003; Sampascual, 2005 y Vélaz, 2008). El diseño del cuestionario va en la línea de considerar la contribución al desarrollo del conocimiento del desempeño profesional de los orientadores de otros autores con este mismo instrumento (Repetto et al., 1998; Valdivia et al., 1998; Royo, 2002).

FUNCIONES	Colaboración que recibe el orientador de					
	Familias	Alumnado	Profesorado	Tutores	Dirección	Administración
1. Coordinación de la orientación						
2. Diagnóstico						
3. Docencia						
4. Evaluación, innovación e investigación						
5. Formación a la comunidad educativa						
6. Información-asesoramiento a la comunidad educativa						
7. Intervención en el plan de acción tutorial						
8. Intervención en el plan de atención a la diversidad						
9. Orientación académica y profesional						

Tabla 1. Colaboración que recibe el orientador por parte de cada colectivo para desarrollar sus funciones, según la escala 1 Ninguna, 2 Poca, 3 Regular, 4 Bastante, 5 Mucha,.

Existen otras investigaciones (Álvarez et al., 1992; Vélaz et al., 2001; Hernando y Montilla, 2009) que utilizan la técnica de los grupos de discusión para analizar las funciones de los orientadores de Secundaria.

La población referida a los profesionales de la orientación que trabajan en la Comunidad Autónoma de Aragón ascienden a 173, tal y como puede verse en la Tabla 2. Con todos ellos se ha contactado por correo postal, correo electrónico y/o teléfono, según las bases de datos existentes del Servicio Provincial de Educación del Gobierno de Aragón, en las diferentes redes de centros públicos o privados-privados concertados. Hemos obtenido respuesta de más del 80% de los orientadores de Aragón, si bien, seis de ellos desempeñan sus funciones en dos centros al mismo tiempo.

En la Tabla 2 describimos las variables de identificación más relevantes de los profesionales que cumplimentaron la encuesta, lo cual nos permite aproximarnos a un perfil que engloba los datos más frecuentes. Mayoría de mujeres (65%), menores de 50 años (82,6%), con una formación inicial diversificada y llegando a una quinta parte aquellos que han completado su formación con el doctorado. La Tabla 3 desglosa la distribución de los Centros por provincias y titularidad, destacando que el quehacer profesional de los orientadores se concentra en Zaragoza (65%), con un equilibrio en la respuesta del Cuestionario entre aquellos que trabajan en un IES o un Centro Concertado.

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN: DATOS PERSONALES				
1. Edad	Hasta 35	36-50	Más de 50	
	30,3%	52,3%	17,4%	
2. Sexo	Hombre		Mujer	
	34,6%		65,4%	
3. Provincia	Huesca	Teruel	Zaragoza	
	18,4%	16,2%	65,4%	
4. Formación básica	Pedagogía	Psicología	Psicopedagogía	Psicología y Pedagogía
	33,6%	53%	9%	4,4%
5. Doctorado	Doctor o en proceso		No doctor	
	20,9%		79,1%	
6. Master	Si relacionados	No relacionados	No tiene	
	28,5%	4,7%	66,8%	

Tabla 2: Variables generales de identificación de los profesionales de la orientación.

La Tabla 3 desglosa la distribución de los Centros por provincias y titularidad, destacando que el quehacer profesional de los orientadores se concentra en Zaragoza (65%), con un equilibrio en la respuesta del Cuestionario entre aquellos que trabajan en un IES o un Centro Concertado.

CENTROS POR PROVINCIAS Y SEGÚN LA TITULARIDAD.								
	Huesca capital	Provincia Huesca	Teruel capital	Provincia Teruel	Zaragoza capital	Provincia Zaragoza	Total	
Pública	5	16	4	11	31	19	86	
Concertada	4	6	4	2	54*	10	80*	
Privada	0	0	0	0	7*	0	7*	
TOTAL (Capital y Provincia)	9	22	8	13	92	29		
TOTAL	31		21		121*			
TOTAL (Aragón)	173*							

Tabla 3: Centros de Secundaria distribuidos por Provincias y según su titularidad.

Como instrumento de recogida de la información se ha elaborado un Cuestionario, en el que obtuvimos un resultado muy positivo del α de Cronbach (0,97) y fue revisado por un grupo de expertos y un grupo piloto, con los que se obtuvo finalmente una media superior a cuatro sobre cinco en la claridad y pertinencia del instrumento, tal y como observamos en la Tabla 4.

PREGUNTA	N	Nº ítems	Alfa
Colaboración de la comunidad educativa	102	54	0,9744

Tabla 4: Índice de Fiabilidad

Hemos reagrupado las respuestas en categorías en la escala a modo de ejemplificación de las cinco posibles existentes (nada-poco, bastante-mucho) clarificando de esta forma los resultados, al no considerar tantas diferencias en las categorías de respuesta y poder de este modo sintetizar las tendencias obtenidas. Asumimos, por otro lado, la relativa limitación en la explicación exhaustiva de los datos, fruto de la unión de dichas categorías.

Se realizó un análisis descriptivo de la información obtenida acerca de la consulta propuesta. Se han calculado los diferentes porcentajes y se ha profundizado en determinar si existían diferencias significativas entre las diversas variables, utilizando Scheffé y/o T3 de Dunnett con relación al cumplimiento de la homogeneidad de las varianzas.

Resultados

Comenzamos señalando en este apartado, que no han existido datos globales publicados en relación al desempeño profesional de los orientadores en Aragón. Es por ello, por lo que se considera un punto de arranque, atendiendo a los distintos tipos de Centros (públicos, concertados y privados) así como al ámbito rural y urbano. En primer lugar, hemos de señalar que los orientadores perciben que la colaboración de las familias para desarrollar sus funciones es menor que la importancia que éstas atribuyen a dichas funciones. En este sentido, podemos señalar que tan sólo el diagnóstico es señalado como la función que recibe bastante/mucha colaboración de las familias por encima del 50%, situándose en el 57,58% - tan sólo algo más del 15% señala que recibe poca o ninguna colaboración para desarrollar el diagnóstico-.

En un segundo lugar, se sitúa la colaboración que recibe el orientador para desarrollar la orientación académica y profesional donde algo más del 40% de los orientadores señala que reciben bastante o mucha colaboración por parte de las familias. Existe, aún con todo, alrededor del 30% que señala que recibe poca o ninguna colaboración en esta faceta. Evidentemente, también la orientación académica y profesional es uno de los ámbitos donde tiene que desarrollarse una estrecha colaboración entre la familia y la escuela. El adolescente se enfrenta a la toma de decisiones sobre su futuro y en muchas ocasiones, experimenta las diversas expectativas de las familias hacia dicho futuro. Podemos reflexionar con los porcentajes señalados anteriormente, cómo algunas de éstas posiblemente representen posturas en ocasiones alejadas de los propios profesores, tutores y orientador, teniendo unas expectativas más discrepantes en cuanto al desarrollo madurativo del adolescente y a las distintas opciones profesionales. Se situarían aquí, en ese 30%, las familias que tienen quizás una visión parcial de la evolución de su hijo, pero que no conocen de forma adecuada la motivación, los intereses, la adquisición de determinados conceptos, procedimientos y las actitudes manifestadas en el propio Centro.

Si analizamos los datos sobre aquellas funciones en las que el orientador percibe que no recibe nada de colaboración, observamos cómo aumentan. Sin embargo, por citar un ejemplo, en las que el orientador percibe que las familias no colaboran en nada –el 67% de

los orientadores coinciden en esta opinión—, se centran en la evaluación, innovación e investigación y la coordinación.

¿En qué medida podrían las familias colaborar con el orientador para desarrollar la evaluación, innovación e investigación? En este punto, tal y como veremos en la Tabla 5, podemos señalar cómo es posible que las familias perciban de forma distante y alejada esta función y no vean que la evolución en la investigación y en la innovación puede redundar de forma directa en sus hijos. Sin embargo, habría que analizar hasta qué punto quieren que precisamente con sus hijos se experimenten nuevas metodologías dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje o prefieren, sin embargo, que dichos avances se implementen una vez consolidados. Por otra parte y dentro de este aspecto, nos parece importante dejar constancia de la falta de colaboración mutua que existe en este apartado, de una forma nítida, entre la familia y la escuela, representada, en este caso, por el orientador. Se podrían abrir nuevos cauces de participación donde las familias recibiesen una valoración positiva en la medida en que traen nuevas informaciones a la escuela, en ocasiones, de sus propios ámbitos profesionales. Podemos señalar cómo la escuela desde la década de los noventa, está desarrollando distintos modelos de certificación de la calidad en los procesos. Calidad e innovación, en este sentido, los presentamos como caminos, a medio y largo plazo, convergentes.

En otro orden de cosas, con relación a la coordinación se puede afirmar que las familias no tienen un papel relevante e influyente y no se ve tan claramente la idoneidad de la colaboración.

Alrededor de la mitad de los orientadores perciben que las familias colaboran poco o nada en sus funciones relacionadas con la docencia, con la formación y con la intervención en el Plan de Acción Tutorial.

Con relación a la formación, tan sólo uno de cada cinco orientadores percibe que las familias colaboran bastante/mucho en todos los aspectos referidos a la formación. Sin duda alguna, la percepción de la relevancia de esta función contrasta con lo que debería ser un papel fundamental de los Centros educativos, y más específicamente del Departamento de Orientación, en cuanto a la contribución a la formación de las familias en los aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos, desde un punto de vista evolutivo hasta afrontar los riesgos y posibilidades, retos en definitiva, relacionados con las nuevas tecnologías, los trastornos del comportamiento alimentario, las drogodependencias o el uso y disfrute del ocio y del tiempo libre.

Nos parece importante destacar la investigación de Sanz (1999), el cual recoge la opinión que distintos miembros de la comunidad educativa tienen respecto a las funciones de los orientadores. Acerca del alumnado y su visión de los profesionales de la orientación, dicha investigación concluye que en la dimensión del asesoramiento, las alumnas dan más importancia que los alumnos a las funciones de ayudar a alguien que tiene problemas en sus relaciones familiares, en la adaptación de conducta escolar, en sus relaciones sociales o en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en sus estudios.

Funciones	Ninguna/Poca	Regular	Bastante/Mucha	N
Coordinación de la orientación	67,44	20,93	11,63	129
Diagnóstico	16,67	25,76	57,58	132
Docencia	52,99	26,50	20,51	117
Evaluación, innovación e investigación	67,74	20,97	11,29	124
Formación a la comunidad educativa	51,94	27,13	20,93	129
Información/asesoramiento	38,76	29,46	31,78	129
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	49,62	28,24	22,14	131
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	42,31	28,46	29,23	130
Orientación académica y profesional	29,55	27,27	43,18	132

Tabla 5: Percepción del orientador sobre la colaboración de las familias a la implementación de sus funciones

También las alumnas dan más importancia respecto a los alumnos, en relación con la orientación hacia el grupo clase, en concreto, sobre la realización en clase de actividades que potencien los valores y el desarrollo de las habilidades en las tomas de decisión, la facilitación de la comprensión y conocimiento de uno mismo, el desarrollo de destrezas de comunicación y relación entre el alumnado, la planificación de la orientación profesional, la utilización de los recursos humanos para conectar a los estudiantes con el mundo profesional y, finalmente, proporcionar información sobre las alternativas al finalizar la ESO. Sin embargo, son los alumnos los que tienden a manifestar más necesidad de recibir ayuda que las alumnas en cuanto a problemas de adaptación escolar.

En este sentido, encontramos también de gran interés el contraste con las conclusiones de Hernando y Montilla (2009) en el que remarcan que las funciones más desarrolladas por los orientadores se centran en el asesoramiento y consulta, la evaluación y la coordinación.

En esta investigación, los resultados que se desprenden de la Tabla 6 respecto al alumnado, van en la línea de remarcar que las dos funciones en las que coincide más de un 50% de los orientadores en la bastante/mucha colaboración que recibe de éstos son en la orientación académica y profesional (66,67%) y el diagnóstico (57,25%). En dichos porcentajes, se podría incluir el alumnado interesado en tomar una decisión sobre su futuro tanto en lo relativo a ejercer una profesión como en mejorar su propio aprendizaje y detectar la etiología de sus dificultades académicas. Sin embargo, y aún haciendo constar que son los porcentajes más bajos –y con cierta diferencia- todavía hay alrededor de un 15% de orientadores que recibe poca o ninguna colaboración del alumnado, lo cual puede dificultar mucho su trabajo.

Queremos llamar la atención acerca del 37,12% de orientadores que piensa que el alumnado colabora poco/nada en desarrollar el Plan de Acción Tutorial. En las otras dos opiniones, es decir, en la bastante/mucha colaboración por un lado y en la regular por otro, se sitúa algo más del 30%, por lo que podemos ver que está muy repartido. Sin embargo, nos podemos preguntar hasta qué punto el desarrollo de la acción tutorial está recayendo sobre todo en los tutores y en el propio orientador y ver en qué medida se cuenta con la opinión, con los intereses y las motivaciones del propio alumnado. Es posible que si considera la tutoría como algo marginal y sin importancia, ésta apenas influya en su

formación. Sin embargo, la tutoría debe ejercer un papel primordial, donde cada estudiante, pueda desempeñar su propio papel y desarrolle diversas capacidades y destrezas vinculadas a valores fundamentales que le pueden favorecer para desenvolverse en un futuro. Algunos de estos valores están estrechamente unidos con la capacidad de relacionarse con los demás, la autoestima, la capacidad de defender los derechos personales sin herir a los demás, la expresión de sentimientos, miedos, dudas e inquietudes, el respeto y la tolerancia o la valoración de la diversidad como una riqueza. La tutoría puede incrementar las actitudes solidarias y de compromiso con los desfavorecidos, con los que menos tienen, al tiempo que pueden motivar de una forma clara a determinados grupos que encuentren así una manera válida y una oportunidad clara para desarrollarse e integrarse todavía más en el propio Centro así como con los colectivos con los que se pueda trabajar más específicamente en nuestra sociedad. Es por ello, por lo que apuntamos la necesidad de desarrollar planes de acción tutorial considerando la voz y los intereses del propio alumnado, donde el Departamento de Orientación junto con los tutores sirvan de punto de referencia, de apoyo y de catalizador de diversas iniciativas que puedan salir a la luz con un protagonismo creciente de este colectivo.

Funciones	Ninguna/Poca	Regular	Bastante/Mucha	N
Coordinación de la orientación	57,36	23,26	19,38	129
Diagnóstico	16,03	26,72	57,25	131
Docencia	28,45	30,17	41,38	116
Evaluación, innovación e investigación	62,10	23,39	14,52	124
Formación a la comunidad educativa	54,69	25,78	19,53	128
Información/asesoramiento	41,86	26,36	31,78	129
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	37,12	31,06	31,82	132
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	33,08	33,08	33,85	130
Orientación académica y profesional	14,39	18,94	66,67	132

Tabla 6: Percepción del orientador sobre la colaboración del alumnado a la implementación de sus funciones

En tercer lugar, podemos analizar en este apartado que corresponde al profesorado, como éste se sitúa en todas las funciones por debajo con relación a la colaboración que recibe de los tutores. Existe, en nuestra opinión un riesgo claro respecto a la figura del profesor y la del tutor. La tutoría sigue siendo uno de los puntos pendientes en lo que a incentivos se refiere. Incentivos a nivel de tiempo, de sueldo y de apoyo en la dotación de recursos materiales, etc. ya que el tutor, en demasiadas ocasiones, puede verse sobrecargado de trabajo, en la atención específica a las familias, en el seguimiento más pormenorizado de cada estudiante así como de la coordinación del equipo docente que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su grupo. Junto a esto, puede unirse el hecho de que parte del profesorado que no ejerce específicamente la función tutorial, ve en ocasiones un descanso y alivio, ya que de este modo su grado de compromiso, de alguna manera disminuye, y, sobre todo, la cantidad de tiempo que tienen que invertir, a la par de los problemas o dificultades que deben afrontar.

Y, en este sentido, los orientadores de Aragón dejan patente el dato que avanzábamos de cómo reciben menor colaboración del profesorado respecto de los tutores. Ciertamente, en

algunos apartados puede ser normal esta tendencia. Sin embargo, vamos a analizar algunos otros que pueden clarificar el análisis expuesto en el párrafo anterior.

Con relación a la colaboración que reciben del profesorado, tal y como recogemos en la Tabla 7, los orientadores tan sólo señalan en dos funciones que reciben bastante/mucha colaboración por encima del 50%: en el diagnóstico (59%) y en la orientación académica y profesional (50,38%). En el primero de ellos, en el diagnóstico, contrasta este 59% con el 75% de los orientadores que señalan que reciben bastante/mucha colaboración. También en el Plan de Atención a la Diversidad, los tutores están veinte puntos por encima que el profesorado que no ejerce la función tutorial, en concreto, un 67% frente a un 47% respectivamente. Estos datos nos pueden mostrar cómo el profesorado en general no está asumiendo las funciones como se espera de ellos.

La colaboración que debe haber entre los Departamentos Didácticos, la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Departamento de Orientación es mejorable, en la medida en que los porcentajes señalados son bastante discretos. En otros aspectos, todavía la diferencia es mayor. Cabe mencionar, por ejemplo, la orientación académica y profesional ante la cual los orientadores perciben más colaboración por parte de los tutores –bastante o mucha lo señalan un 84%- que el profesorado –cuyo porcentaje ronda el 50%-. Creemos que este es un dato que avala de alguna forma que la orientación no ha logrado ser algo transversal, es decir, algo que se trabaje desde las distintas áreas, desde los diferentes Departamentos y el profesorado. Cabría una doble interpretación.

Por un lado, esa mitad de orientadores están desarrollando una adecuada línea de colaboración con el profesorado en general, lo cual es un signo de mejoría y calidad, de alcanzar unas metas óptimas por la vía de la transversalidad, señalada anteriormente. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar, que la diferencia porcentual indica que se sigue delegando ciertas funciones a aquellos que “les ha tocado”, a los tutores. Sin dejar de ser cierto esto, el camino adecuado puede consistir en dinamizar desde cada una de las áreas los conceptos, procedimientos y actitudes pertinentes para ayudar al adolescente a que realice una adecuada toma de decisiones. Algo más difiere en la intervención en el Plan de Acción Tutorial, donde el 81% de los orientadores señalan que reciben bastante/mucha colaboración respecto al profesorado que, algo menos de la mitad de los orientadores, un 45%, señalan el mismo grado de colaboración. Podría parecer que los contenidos de las tutorías que hemos señalado en otros apartados, es decir, lo relacionado con una educación integral, en valores y en actitudes más allá de lo meramente académico, correspondiera de forma más exclusiva a los tutores o quedara relegado a la hora dedicada a la semana a esta actividad.

Nuestro planteamiento gira en torno a la realidad que un educador es mucho más que un mero transmisor de conocimientos, rol tradicional que se otorgaba hace unas décadas al profesorado en general y que en la actualidad está bastante superado por unos modelos más integrales, que van en la línea de desempeñar un rol de mediador y dinamizador de los aprendizajes.

Por último, queremos señalar las diferencias existentes en la función de la coordinación respecto a esta comparativa entre el grado de colaboración que dice recibir el orientador del profesorado y de los tutores las diferencias existentes en la función de la coordinación. En

este apartado, la diferencia es prácticamente del doble. Un 35% de orientadores dice recibir bastante/mucha colaboración del profesorado frente a un 65% de los tutores. Creemos que un Departamento de Orientación funcionará en la medida en que logre involucrarse y trabajar conjuntamente con los tutores y con todo el profesorado.

Lejos de una concepción más lejana del orientador donde desempeñaba prioritariamente un rol de experto pero manteniendo una postura poco realista de la práctica educativa, uno de los retos fundamentales es impregnar al Centro transversalmente del asesoramiento. Conseguir la colaboración de los tutores es un gran paso, pero no es suficiente. Es un camino a medio andar en la medida en que no todos los tutores y orientadores están trabajando en esta sintonía y sinergia de esfuerzos. Y también supone un inicio –lejos todavía de llegar a una alta dosis de participación y colaboración- conseguir el compromiso y el trabajo conjunto con el profesorado en general, los profesionales que no ejercen directamente la función tutorial, pero sin embargo, están desarrollando una gran labor educativa.

Funciones	Ninguna/Poca	Regular	Bastante/Mucha	N
Coordinación de la orientación	32,82	31,30	35,88	131
Diagnóstico	13,43	27,61	58,96	134
Docencia	28,45	33,62	37,93	116
Evaluación, innovación e investigación	41,73	33,86	24,41	127
Formación a la comunidad educativa	23,08	37,69	39,23	130
Información/asesoramiento	41,41	36,72	21,88	128
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	25,19	29,77	45,04	131
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	23,13	29,85	47,01	134
Orientación académica y profesional	18,32	31,30	50,38	131

Tabla 7: Percepción del orientador sobre la colaboración del profesorado a la implementación de sus funciones

Sanz (1999) señala que, desde la perspectiva de los tutores, las profesoras piensan en relación con los profesores que los orientadores realizan con más frecuencia, dentro del marco del asesoramiento la función de ayudar a un estudiante que abandona los estudios en la búsqueda de otras alternativas y realizar estudios de investigación individuales o con orientadores de otros Centros. Respecto a la edad, concluye que los tutores mayores de cuarenta años consideran que los orientadores realizan con mayor frecuencia ayudar, en grupos reducidos, a estudiantes con problemas de orientación vocacional, realizar estudios de seguimiento del proceso de transición de los alumnos de ESO a estudios posteriores y, finalmente, realizar estudios del proceso de transición del alumnado de Bachillerato a la Universidad.

Por otro lado, los tutores perciben que los orientadores organizan de manera insuficiente jornadas de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso así como el asesoramiento a los programas comunitarios sobre civismo y ecología -educación vial o educación del medio ambiente-. Las tutoras piensan que es importante que los orientadores, en lugar de ellas, ayuden a los estudiantes que presentan problemas de adaptación de conducta escolar o trabajen con el grupo-clase para facilitar en el alumnado la comprensión, el conocimiento y aceptación de sí mismos y de los demás.

La presente investigación remarca, respecto a los tutores, que el orientador percibe que la colaboración es mayor por lo general por parte de éstos en comparación con el profesorado tal y como hemos reflejado anteriormente. En este sentido, cabe señalar cómo las funciones en las que el orientador coincide en un mayor porcentaje respecto a la bastante/mucha colaboración que recibe son las siguientes: la orientación académica y profesional (84,33%), la intervención en el Plan de Acción Tutorial (81,34%) y el diagnóstico (75,37%).

Podemos observar en la siguiente Tabla 8 algunos datos relacionados con la poca o ninguna colaboración que los orientadores dicen recibir de los tutores. En este sentido, se sitúa en un 35% los orientadores que reciben dicha colaboración en la evaluación, innovación e investigación. Por otro lado, un 30% señala que recibe dicha colaboración en desarrollar su función de información/asesoramiento a la comunidad y en la docencia.

Funciones	Ninguna/Poca	Regular	Bastante/Mucha	N
Coordinación de la orientación	11,36	22,73	65,91	132
Diagnóstico	7,46	17,16	75,37	134
Docencia	29,31	26,72	43,97	116
Evaluación, innovación e investigación	35,43	33,07	31,50	127
Formación a la comunidad educativa	14,62	29,23	56,15	130
Información/asesoramiento	30,23	31,78	37,98	129
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	5,97	12,69	81,34	134
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	11,19	21,64	67,16	134
Orientación académica y profesional	5,22	10,45	84,33	134

Tabla 8: Percepción del orientador sobre la colaboración de los tutores a la implementación de sus funciones

En el siguiente apartado –véase la Tabla 9–, señalamos cómo los orientadores coinciden en un porcentaje menor en el grado de colaboración que reciben de la Dirección respecto a los tutores, y algo mayor, en general, respecto al profesorado.

Los mayores porcentajes en los que coinciden los orientadores con relación a la colaboración que reciben de la Dirección, se sitúan en la orientación académica y profesional y en la coordinación (69,47%), la intervención en el Plan de Atención a la Diversidad y en el Plan de Acción Tutorial (65%) y la información y asesoramiento con un 64%.

Alrededor de una tercera parte de los orientadores señala que recibe poca o ninguna colaboración en la evaluación, innovación e investigación y en el diagnóstico, por parte de la Dirección. Además, uno de cuatro recibe escasa colaboración para formar a la comunidad educativa. La Dirección y el Departamento de Orientación juegan un papel fundamental en la colaboración que deben mantener, así como en los diversos proyectos a desarrollar. Es posible que esta falta de colaboración de la Dirección para desarrollar la formación influya en que el orientador encuentre una dificultad más en este sentido. ¿Dónde pueden estar las causas de dicha falta de colaboración que percibe el orientador por parte de la Dirección?

Constatamos cómo Hernando y Montilla (2009) ya concluían en su investigación que la acción orientadora está excesivamente mediatizada por la sensibilidad del propio Equipo Directivo.

Funciones	Ninguna/Poca	Regular	Bastante/Mucha	N
Coordinación de la orientación	10,69	19,85	69,47	131
Diagnóstico	30,17	24,14	45,69	116
Docencia	19,70	21,97	58,33	132
Evaluación, innovación e investigación	33,59	23,44	42,97	128
Formación a la comunidad educativa	24,43	32,06	43,51	131
Información/asesoramiento	14,50	21,37	64,12	131
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	12,12	22,73	65,15	132
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	14,29	20,30	65,41	133
Orientación académica y profesional	12,21	18,32	69,47	131

Tabla 9: Percepción del orientador sobre la colaboración de la Dirección a la implementación de sus funciones

Finalmente, en la Tabla 10, analizamos la colaboración que perciben los orientadores por parte de la Administración. Nos parece un dato de gran importancia, ya que las líneas directrices para el desempeño profesional de los orientadores emanan del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Aragonesa.

El primer dato importante que queremos resaltar es que el grado de acuerdo de los orientadores en cuanto a la bastante/mucha colaboración que reciben para desarrollar sus funciones por parte de la Administración se sitúan todos ellos por debajo del 35%. En este sentido, tan sólo un 34,75% señala que recibe bastante/mucha colaboración de la Administración para desarrollar la orientación académica y profesional y un 31,35% la intervención en el Plan de Atención a la Diversidad. Llamamos la atención algunos datos referidos a que más de la mitad de orientadores señala que recibe poca/ninguna colaboración para desarrollar la formación, la evaluación, innovación e investigación así como el propio diagnóstico. Estos porcentajes, entre el 43 y el 54% revelan que hay un gran descontento por la falta de colaboración de la Administración para apoyar, asesorar y dotar de recursos humanos y materiales, con relación a las funciones específicas del orientador. Observamos, en este sentido, cómo el orientador además de tener diversas dificultades de integración dentro del Centro en cuanto a la colaboración que recibe del resto de la Comunidad Educativa, la colaboración por parte de la Administración es todavía menor, y por consiguiente, más alarmante.

Funciones	Ninguna/Poca Regular Bastante/Mucha N			
Coordinación de la orientación	47,50	25,00	27,50	120
Diagnóstico	49,55	27,93	22,52	111
Docencia	43,70	27,73	28,57	119
Evaluación, innovación e investigación	53,91	27,83	18,26	115
Formación a la comunidad educativa	54,31	26,72	18,97	116
Información/asesoramiento	47,01	26,50	26,50	117
Intervención en el Plan de Acción Tutorial	46,22	30,25	23,53	119
Intervención en el Plan de Atención a la Diversidad	44,92	23,73	31,36	118
Orientación académica y profesional	44,92	20,34	34,75	118

Tabla 10: Percepción del orientador sobre la colaboración de la Administración a la implementación de sus funciones

Presentamos a continuación en la Tabla 11 los datos referidos a las diferencias significativas encontradas acerca de las valoraciones de los orientadores sobre la importancia que da la comunidad educativa a sus funciones.

Importancia de las funciones	Edad			F	Sig.
	Menos de 35 años	35-50 años	Más de 50 años		
Docencia según el profesorado	3,07	3,45	2,75	3,861	,025
Formación según los tutores	3,61	3,28	2,65	5,891	,004
Formación según la Dirección	3,94	3,44	2,88	4,899	,009
Información-asesoramiento según las familias	4,16	3,60	3,29	5,977	,004
Información-asesoramiento según Dirección	4,23	4,04	3,50	3,198	,045

Tabla 11: Ejemplos de diferencias significativas en la importancia que da la comunidad educativa a las funciones del orientador según la edad

En primer lugar, podemos señalar que hay una tendencia a que los orientadores entre 35-50 años piensan que el profesorado da más importancia a la docencia que los orientadores mayores de 50 años. Uno de los aspectos controvertidos y que está sujeto a variadas opiniones es la carga docente que debe o no debe tener el orientador. En este sentido, existe la opinión de que el orientador debería impartir algo de docencia, en áreas más propias y afines a su especialidad, pero que no le sobrecargaran excesivamente en el horario. De este modo, podría tener una relación más fluida y cercana con el profesorado, dicho de otro modo, con mayor legitimidad en el asesoramiento a este colectivo.

Por el contrario, existe también la opinión de que la impartición de docencia supone una carga al orientador con otras tareas que son muy diferentes de las específicas de su especialidad en psicología y/o pedagogía. También puede influir en los datos obtenidos ciertas opiniones de algunos profesionales de que impartir docencia es más laborioso que atender de forma más individualizada a determinado alumnado y sus familias. De este modo, aquellos orientadores mayores de 50 años podrían dejar entrever cierto cansancio ante la docencia de forma más directa con el grupo de estudiantes, fruto de cierto cansancio o rutina, y de los cambios que la adolescencia lleva consigo.

En segundo lugar, los orientadores menores de treinta y cinco años piensan, encontrando diferencias significativas respecto a los orientadores mayores, que los tutores dan más importancia a la función de la formación. Puede existir, en esta línea, una creciente cultura colaborativa entre los orientadores más jóvenes y los tutores, ya que de lo contrario, un orientador aislado, evidentemente, tiene una eficacia mucho más relativa en sus actuaciones en el Centro. Por otro lado, una vez más, aquellos de mayor edad, posiblemente, han constatado en mayor o menor medida que el trabajo en común con el equipo de tutores no es tan sencillo o tan satisfactorio como a priori se esperaba. Datos muy semejantes al apartado anterior son los que recogemos respecto a la opinión que tienen los orientadores referidos a la formación que deberían dar al equipo directivo.

Observamos que existen diferencias significativas en la mayor importancia que los orientadores más jóvenes piensan que otorgan las familias a la información-asesoramiento respecto a los orientadores mayores de cincuenta años, y con una tendencia también mayor respecto a los que se encuentran en la franja de edad entre los 35-50 años. Una vez más vemos que los orientadores más jóvenes piensan que es importante estrechar los lazos de comunicación entre la institución familiar y el Centro. Finalmente, observamos que existe una ligera tendencia por parte de los orientadores más jóvenes respecto a los más mayores a pensar que la Dirección atribuye más importancia a la información/asesoramiento.

Encontramos en segundo y último lugar, algunas diferencias significativas referidas a los orientadores que atienden a Centros pequeños de menos de trescientos estudiantes, los cuales tienden a pensar que el alumnado da más importancia al diagnóstico que los de los Centros medianos que tienen entre 301-700 alumnos. Este dato es coherente en la medida en que un alumno, una familia, un profesor o un orientador, lógicamente pensará que atenderá más individualmente las dificultades que existan en la medida en que haya menos alumnado en el Centro.

Variable dependiente	Comparaciones múltiples		Diferencia de medias Error típico Sig.			Intervalo de confianza al 95%		
	(I) Edad	(J) Edad	(I-J)			Límite Infer.	Límite Super.	
Importancia de la docencia según profesorado	Scheffé	< 35	35-50	-0,375	0,223	0,248	-0,93	0,180
			> 50	0,324	0,293	0,546	-0,41	1,055
		35-50	< 35	0,375	0,223	0,248	-0,18	0,930
			> 50	0,699	0,268	0,038	0,03	1,366
		> 50	< 35	-0,324	0,293	0,546	-1,06	0,406
			35-50	-0,699	0,268	0,038	-1,37	-0,032
Importancia de la formación según tutores	Scheffé	< 35	35-50	0,335	0,210	0,285	-0,19	0,857
			> 50	0,966	0,281	0,004	0,266	1,665
		35-50	< 35	-0,335	0,210	0,285	-0,86	0,187
			> 50	0,631	0,259	0,057	-0,01	1,275
		> 50	< 35	-0,966	0,281	0,004	-1,66	-0,266
			35-50	-0,631	0,259	0,057	-1,27	0,014
Importancia de la formación según Dirección	Scheffé	< 35	35-50	0,491	0,252	0,156	-0,14	1,118
			> 50	1,060	0,345	0,011	0,203	1,918
		35-50	< 35	-0,491	0,252	0,156	-1,12	0,136
			> 50	0,569	0,319	0,208	-0,22	1,362
		> 50	< 35	-1,060	0,345	0,011	-1,92	-0,203
			35-50	-0,569	0,319	0,208	-1,36	0,223
Importancia de la información/asesoramiento según familia	Scheffé	< 35	35-50	0,561	0,205	0,026	0,053	1,069
			> 50	0,867	0,275	0,009	0,184	1,550
		35-50	< 35	-0,561	0,205	0,026	-1,07	-0,05
			> 50	0,306	0,253	0,483	-0,32	0,934
		> 50	< 35	-0,867	0,275	0,009	-1,55	-0,18
			35-50	-0,306	0,253	0,483	-0,93	0,322
Importancia de la información/asesoramiento según Dirección	Scheffé	< 35	35-50	0,189	0,211	0,669	-0,33	0,714
			> 50	0,726	0,289	0,047	0,007	1,444
		35-50	< 35	-0,189	0,211	0,669	-0,71	0,335
			> 50	0,536	0,267	0,138	-0,13	1,199
		> 50	< 35	-0,726	0,289	0,047	-1,44	-0,007
			35-50	-0,536	0,267	0,138	-1,20	0,127

Tabla 12: Diferencias significativas en la importancia que da la comunidad educativa a sus funciones con relación a la edad.

Importancia de las funciones	Nº Alumnos que atiende el D.O.			F	Sig.
	Pequeño (Menos de 300)	Mediano (301-700)	Grande (Más de 700)		
Diagnóstico según el alumnado	3,61	3,24	3,14	3,690	0,028

Variable dependiente	Comparaciones múltiples		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
	(I) alumnado que atiende el Depto. de Orientación	(J) alumnado que atiende el Depto. de Orientación				Límite Infer.	Límite Super.	
Importancia del diagnóstico según alumnado	Scheffé	Pequeño (< de 300)	Mediano (301-700)	0,560	0,211	0,032	0,038	1,081
			Grande (> de 700)	0,372	0,273	0,397	-0,303	1,048
		Mediano (301-700)	Pequeño (< de 300)	-0,560	0,211	0,032	-1,081	-0,038
			Grande (> de 700)	-0,187	0,288	0,809	-0,900	0,525
		Grande (> de 700)	Pequeño (< de 300)	-0,372	0,273	0,397	-1,048	0,303
			Mediano (301-700)	0,187	0,288	0,809	-0,525	0,900

Tabla nº 13: Diferencias significativas en la importancia de las funciones del orientador según el número de alumnado que atiende el Departamento de Orientación

Conclusiones

Una de las principales conclusiones, en la línea con otros autores (Vélaz, 2008) y Asociaciones (COPOE, 2009) es la dispersión de funciones que la legislación y las demandas propias de la comunidad educativa propone para los orientadores. Existen ciertas discrepancias acerca de la implementación de dichos roles. En este sentido, es de destacar que a nivel teórico y desde la perspectiva de los profesionales, se valora positivamente la intervención por programas pero contrasta en la realidad con las necesidades explícitas de los diferentes componentes de la comunidad educativa.

Por otro lado, detectamos una desigual percepción de los orientadores acerca de la colaboración que perciben del resto y se torna preciso desarrollar e incrementar la evaluación de las funciones de los orientadores, para mejorar la calidad educativa. Desde este enfoque, cobra importancia la influencia de la personalidad y formación de los profesionales para implementar sus funciones y para valorar las percepciones de los demás agentes sobre las mismas.

Es necesario potenciar una línea de colaboración activa, dentro de los legítimos intereses diferenciados que pueden tener en cierta medida los miembros de la comunidad educativa en su sentido más amplio, para involucrarse los distintos estamentos en unos objetivos lo más consensuados posibles a nivel de la orientación.

Respecto a la investigación circunscrita a la Comunidad Autónoma de Aragón, hemos de señalar que es la primera que se hace con un acercamiento tan directo a estos profesionales. Es por ello, por lo que se abre una futura línea de investigación, con la que en la actualidad no podemos contrastar más datos al faltar dicha perspectiva.

Podemos, sin embargo, destacar algunos aspectos:

- a) El diagnóstico es señalado como la función que recibe bastante/mucha colaboración de las familias por encima del 50%, -situándose en el 57,58%-posiblemente por la relevancia que tiene para la evolución en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias por parte de sus hijos, en detrimento del resto.
- b) Respecto al alumnado, podemos señalar que las dos funciones en las que coincide más de un 50% de los orientadores en la bastante/mucha colaboración que recibe de éstos son en la orientación académica y profesional (66,67%) y el diagnóstico (57,25%). Adquiere una gran relevancia la constatación del interés del alumnado por la toma de decisiones en su futuro vocacional, en los diferentes itinerarios y posibilidades. En este ámbito, una futura línea de investigación, especialmente con aquellos estudiantes entre 16-18 años, será la perspectiva de formación continua en el contexto de crisis económica, tornándose en una oportunidad para la mejora en su cualificación.
- c) Respecto al profesorado, matizamos cómo éste se sitúa en todas las funciones por debajo con relación a la colaboración que recibe de los tutores y algo por encima de la Dirección. Uno de los aspectos pendientes sería el de involucrar a todo el profesorado en la dimensión orientadora de su función docente, y no sólo a los tutores.
- d) En relación con los tutores, el primer dato que podemos comentar es que el orientador percibe que la colaboración es mayor por lo general por parte de éstos en comparación con el profesorado tal y como hemos reflejado anteriormente. En este sentido, cabe señalar cómo las funciones en las que el orientador coincide en un mayor porcentaje respecto a la bastante/mucha colaboración que recibe son las siguientes: la orientación académica y profesional (84,33%), la intervención en el Plan de Acción Tutorial (81,34%) y el diagnóstico (75,37%).
- e) El dato relevante que queremos resaltar es que el grado de acuerdo de los orientadores en cuanto a la bastante/mucha colaboración que reciben para desarrollar sus funciones por parte de la Administración se sitúan todos ellos por debajo del 35%, dato preocupante que muestra cierto distanciamiento entre los profesionales de la orientación y la propia Administración. Resulta preciso abrir nuevas vías y espacio de comunicación conjunta, potenciando la coordinación y la utilización eficiente de recursos para la orientación, aprovechando las

tecnologías de la información y la comunicación. Un Centro de Recursos para la Orientación puede ser una de las posibilidades en este sentido.

Entre las limitaciones de la investigación expuesta, señalamos la necesidad de considerar además de las percepciones de los orientadores, las de los demás agentes educativos principales así como la combinación de distintas metodologías cuantitativas y cualitativas, con el desarrollo, por ejemplo, de diversos grupos de discusión, con representatividad de los principales representantes de la comunidad educativa.

Finalmente, queremos enfatizar cómo, lejos de una concepción más distante del orientador, donde desempeñaba prioritariamente un rol de experto, uno de los retos fundamentales sigue siendo impregnar al Centro transversalmente del asesoramiento, potenciando la colaboración en cada uno de los diferentes miembros de la comunidad educativa, desde un enfoque preventivo y sistémico.

Es preciso potenciar en los distintos itinerarios de formación de los futuros orientadores, aprovechando la oportunidad del Espacio Europeo de Educación Superior, la capacitación en competencias referidas al trabajo en equipo, a la colaboración entre los distintos subsistemas así como en la resolución de conflictos que se deriven de su trabajo profesional diario, con las nuevas y cambiantes demandas de los futuros ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. Y RODRÍGUEZ, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones. En VV.AA. *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (coord.) (2008). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- ÁLVAREZ, V. ET AL. (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad (Grupo MIDO).
- BAUZÁ, A. (2006). *La orientación e intervención psicopedagógica en los centros de educación secundaria de las Islas Baleares. Estudio de la situación actual desde la perspectiva de los orientadores y propuestas de mejora*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de las Islas Baleares.
- BENAVENT, J.A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 14, (1), 41-59.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- CANO, J. (2006). *Análisis de las funciones de los orientadores de la ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- COBOS, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista española de orientación y psicopedagogía* 19, (3), 334-338.
- COPOE (2009). Conclusiones y reivindicaciones de los profesionales de la Orientación. I Jornadas de Orientadores, 24 de abril de 2009. Murcia. www.copoe.org (Consultado en mayo de 2009).
- DÍAZ-ALLUÉ, M^a T. (1999). Orientación educativa y atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Bordón* 51, (1), 115-124.

- ESCUADERO, J.M. (1986). Orientación y cambio educativo. *Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa sobre la Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- GALLEGO, S. Y RIART, J. (Coord.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, N. Y CANO, J. (2008). Aproximación al perfil del orientador en la ESO de Aragón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 19, (3), 303-315.
- GARCÍA-FUENTES DE LA FUENTE, C.D. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: Una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, (1) 99-116.
- GARCÍA HOZ, V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación* 270, 7-22.
- HERNANDO, A. Y MONTILLA, M^a (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 20, (1), 29-39.
- LLEDÓ, A. (Coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- MARTÍN, J. Y GELO, E. (2009). Muchos papeles para un solo actor. *Cuadernos de Pedagogía* 389, 67-69.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Orientación y tutoría. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008): *Funciones del Departamento de Orientación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- REPETTO, E. ET AL. (1998). Validación del Cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 9, (15), 57-85.
- REPETTO ET AL. (2003). Competences internationales pour les professionnelles d'orientation educationnelle et de carrière. En *Report Final de International Conference, Quality development in vocational counselling and training*. Bern: Suisse Ed. SVB-ASOSP.
- RODRÍGUEZ, S. (2004). Intervención psicopedagógica y calidad de la educación. En Soler, J.L. (Coord.) (2004). *Orientación y tutoría*. Actas del Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza: Mira Editores, 23-56.
- ROYO, F. (2002). "Desempeño profesional de los orientadores en los Institutos de Educación Secundaria de Salamanca. Creación de un instrumento de valoración y autovaloración". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 13, (1), 31-50.
- SAMPASCUAL, G. ET AL. (2005). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Psicología Pirámide.
- SANZ, J. ET AL. (2008). Base de datos para orientadores escolares. *Bordón* 60, (1), 113-128.
- SANZ, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SELVINI, M. ET AL. (1990). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós educador.

- SOLER, J.L. (Coord.) (2004). *Orientación y tutoría*. Actas del Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza: Mira Editores.
- SOLER, J.R. (1991). Tres presupuestos básicos en la práctica de la orientación educativa. *Bordón* 43, (1), 67-73.
- VALDIVIA, C. ET AL. (1998): *La orientación y tutoría en centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial* (CEAT. 2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. ET AL. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (1), 199-220.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, (1), 155-181.

Correspondencia con el autor

Jacobó Cano Escoriaza.
Profesor Colaborador del Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
jcano@unizar.es

Narciso García Nieto
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
nargar@edu.ucm.es