

Este documento se encontraba antiguamente en la dirección http://www2.uca.es/RELIEVE/V2N2_2.HTM. Por favor, a partir de ahora utilice la siguiente referencia: "Sobrado, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm en (poner fecha)."

Este artículo ha sido consultado en **146636** ocasiones desde su publicación

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa // 1996 // Volumen 2 // Número 2_3
ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE ORIENTADORES: MODELOS Y PROCESOS

por

Luis Sobrado Fernández
mtmirama@usc.es

**Dpto. Métodos e Técnicas de Investigación en
Ciencias do Comportamiento e da Educación**
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo se centra en diferentes aspectos del desarrollo profesional de los orientadores. A partir de una breve reseña histórica sobre la formación de orientadores en EEUU se aborda el tema de los modelos de formación utilizados y se analizan algunas clasificaciones y modelos: tradicional, competencial, reflexivo, humanístico, sistémico, de counseling, etc. Seguidamente se plantea el siempre problemático tema del diseño del curriculum formativo de los especialistas en orientación abordándolo desde la constatación de que los diferentes modelos de capacitación de los orientadores conllevan en la práctica una diferenciación de los requisitos de acceso y formativos, de los saberes exigidos, de los valores y actitudes a adquirir, así como de las habilidades y capacidades a lograr. Como datos básicos para el diseño del curriculum formativo se analizan los obtenidos por Watts en 1992 sobre 36 profesiones de orientadores en los países de la unión europea. A partir de ahí se plantea un proyecto de desarrollo profesional de orientadores escolares que abarca fundamentalmente el marco orientador y un programa de desenvolvimiento profesional en que se contempla su diseño, realización y evaluación. Finalmente se alude a la supervisión y el asesoramiento de los orientadores en ejercicio como proceso de apoyo externo indispensable para el éxito de cualquier programa de desarrollo profesional.

ABSTRACT

The article is focussed on counsellors' career development. Historical perspectives of counsellors training are considered as well as some training models such as traditional, competency based, reflexive, humanistic, counseling based and a few other models. The author deals with the problematical issue of designing education curricula for counsellors, that is closely depending on the theoretical assumptions of the training model supported in a professional or political context. Nevertheless the author offers a project for counselor staff development taking into account data from a research carried out by Watt in 1992 on 36 counselor professions all over the EU. The project handles the context constraints (needs, functions and competencies of counseling and guidance personnel) and draw a program for counsellors training and in service counsellors development and supervision.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la formación de Orientadores se entiende vinculada a su desenvolvimiento profesional, interpretándose como una síntesis que engloba diferentes componentes como son la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar, la competencia metodológica, los aspectos éticos, etc., como elementos esenciales de la profesionalización en el ámbito de la Orientación (Burgess y Dedmonds, 1994).

Es necesario por esto conexionar la formación permanente del profesional orientador con su desarrollo personal y laboral, ya que como señalan Small y Manthei (1988) la preparación es un aprendizaje continuado que debe aproximarse lo máximo posible a la realización de actividades profesionales y a la práctica laboral. Esta tendencia predomina en la última década en la formación continuada de los Orientadores, posee un carácter dinámico y considera la práctica orientadora como una profesión viva y activa en un progresivo continuum (Sobrado, 1996).

Esta nueva concepción de la formación del Orientador como Desarrollo Profesional enlaza con el modelo de Orientación de naturaleza colaborativa en que éste puede ser considerado agente socio-educativo, planificador y gestor de los procesos pedagógicos y puede intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura educativa en cuestiones que les afectan de un modo directo (Hackney, 1990).

El término **Desarrollo Profesional** se adapta mejor que otros como son: formación inicial, perfeccionamiento, reciclaje, actualización, etc., a la significación del Orientador como profesional, puesto que posee un sentido de evolución y progresión que supera la clásica yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento, y además expresa un enfoque de la profesión orientadora que enfatiza su naturaleza contextual y organizativa. Representa un modelo de carácter cooperador distinto del esquema tradicional de índole clínica, psicométrica e individualista.

Para Fullan (1990) el Desenvolvimiento Profesional incluye procesos y actividades que intentan mejorar actitudes y habilidades en los roles pedagógicos actuales o futuros.

El Desarrollo Profesional para Oldroyd y Hall (1991) representa mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones laborales, y un avance en el estatus y en la carrera laboral.

Las dimensiones del Desarrollo Profesional de los Orientadores halladas por Howey (1985) y Hackney (1990) son el **perfeccionamiento pedagógico** (mejora de la actuación educativa), el **conocimiento y comprensión de sí mismo** (imagen equilibrada), el **desenvolvimiento cognitivo** (adquisición por su parte de conocimientos y mejora de las estrategias de procesamiento de información), el **desarrollo teórico** (reflexión sobre la práctica orientadora) y el **desenvolvimiento de la carrera profesional** mediante la investigación y el desarrollo, a través de la adopción de nuevos roles pedagógicos para el cambio y la innovación orientadora.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

La existencia de la profesión orientadora y su permanencia van ligadas históricamente a la formación inicial de los Orientadores y han sido una preocupación histórica constante para los estudiosos de la misma (Vrenn, 1973).

Aubrey (1973) y Comas y otros (1987) analizan diferentes situaciones profesionales y problemas personales y formativos del Orientador como son los conflictos entre la teoría y la práctica, su aislamiento laboral, la práctica inadecuada, carencias supervisoras, etc., cuestiones todas ellas muy vinculadas a su preparación académica y profesional.

Entre los especialistas en el ámbito de la profesionalización y formación de los Orientadores Escolares suele existir un amplio consenso en el sentido de considerar que éstos deben ser unos expertos en el conocimiento del desarrollo humano de los alumnos, que deben ser capaces de integrar conceptos esenciales del desenvolvimiento mencionado en los currículos escolares y planificar en consecuencia programas de orientación preventiva (Adkins, 1977) de manera que a través de éstos se establezcan

ambientes saludables de aprendizaje escolar y mejores climas en los Centros educativos (Thomas, 1989).

En el ámbito de la evolución histórica de la formación de Orientadores en Estados Unidos existe una primera fase que comprende hasta 1950 aproximadamente y en la que es preciso citar a Davis que creó en 1911 un primer currículo para la preparación de especialistas en Orientación en la Universidad de Harvard, y a la Asociación Nacional Americana para la Orientación Vocacional (NVGA) que publicó en 1949 un libro para la capacitación de estos profesionales.

La segunda etapa abarca dos décadas aproximadamente (1950-1970) y en el contexto americano es donde existe un mayor interés, especialmente en el ámbito de las Asociaciones Profesionales de Orientadores que elaboran normativas sobre su preparación, sobre todo la APA (Asociación Psicológica Americana) y la APGA (Asociación Americana para la Orientación Personal) con sus diversas secciones especialmente la ASCA (Asociación Americana de Orientadores Escolares) y la ACES (Asociación para la Formación y Supervisión de Orientadores).

En la década de los sesenta se enfatiza el interés por la profesionalización y formación del Orientador debido sobre todo a la complejidad creciente de sus tareas, a la necesidad de elevar y mejorar su trabajo y la calidad de los servicios orientadores y al deseo de las asociaciones mencionadas de controlar las actividades de los profesionales de la Orientación (Miller, 1971).

Wrenn (1962) en su informe sobre el Orientador en un mundo cambiante valora el rol de la orientación hasta ese momento, estudia los cambios socioculturales previstos para las dos décadas siguientes y su incidencia en ella. Propone un plan de preparación de especialista en Orientación de dos años y con un nivel de Licenciatura que debe contemplar contenidos de Psicología (evolutiva, de la personalidad y grupal), aspectos socio-culturales, Filosofía, Orientación y Diagnóstico, Investigación (métodos y empleo de ordenadores), aspectos éticos y deontológicos y prácticas supervisadas en orientación personal y grupal.

Miller (1971) analiza las conclusiones y recomendaciones para la preparación de Orientadores incluidas en los informes de las Asociaciones Americanas de la APA en 1963 y APGA en 1964 y subraya las siguientes:

- a) La preparación del Orientador debe ser una formación de nivel universitario.
- b) El currículo formativo debe integrar los ámbitos siguientes: Teoría y procesos de la Orientación, principios de psicología evolutiva y de la educación, evaluación psicopedagógica, métodos investigadores, teoría del desarrollo de la carrera, orientación profesional, humanidades y experiencias prácticas supervisadas.
- c) El currículo de formación de orientadores debe ser evaluado de un modo permanente para su revisión y mejora.
- d) Los programas de preparación deben ser impartidos por docentes que tengan experiencia acreditada.
- e) La capacitación continua del Orientador es necesaria para desarrollar su competencia profesional.

La tercera fase histórica en el ámbito de la preparación del personal orientador comprende de 1970 en adelante y entre las cuestiones que se debaten se hallan la necesidad de experiencia docente anterior al ejercicio de la actividad orientadora, los requisitos de acceso, las características del Practicum, la conveniencia de opciones especializadas e itinerarios académico-profesionales, etc., (Echeverría, 1993).

En esta última etapa es preciso subrayar los estándares de formación de Orientadores de las Asociaciones Americanas APA y AACD realizados en 1986 que señalan diez ámbitos fundamentales en el currículo formativo de los Orientadores y que son los siguientes:

- 1º 1º. Desenvolvimiento humano con inclusión de teorías de la personalidad, aprendizaje y psicología patológica.
- 2º. Fundamentos biológicos y psicológicos de la conducta con inserción de la psicofisiología.
- 3º. Bases socio-culturales de la conducta con integración de contenidos sobre diversidad étnica, de sexo, clase social y de procedencia socio-cultural.
- 4º. Comunicación, habilidades de escucha y procedimientos de intervención orientadora.

- 5°. Dinámica y orientación grupal.
- 6°. Planificación de la carrera profesional, teorías del desenvolvimiento de la carrera y toma de decisiones.
- 7°. Diagnóstico psicopedagógico (tests individuales y grupales).
- 8°. Investigación y evaluación con inserción de la estadística, diseños y evaluación de programas educativos y orientadores.
- 9°. Orientación profesional con integración de aspectos históricos, éticos, estándares profesionales, etc.
- 10°. Practicum.

Las condiciones profesionales que debe reunir los Orientadores y que hay que considerar en su formación según Miller (1971) son las siguientes:

- a) **Requisitos personales:** Interés por el trabajo con personas, aptitudes académicas y características personales como la flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, etc.
- b) **Experiencia:** Docente, Laboral no académica y adquirida en el Practicum adecuadamente orientado.
- c) **Formación** de nivel universitario con titulación de Licenciatura y que incluya prácticas obligatorias, supervisadas adecuadamente.

Según Miller (1971) los Orientadores deben disponer de una Asociación o institución profesional que tenga las características siguientes:

- 1) Poseer normativas idóneas de formación de los mismos.
- 2) Otorgar acreditaciones a las personas que han superado con éxito la etapa formativa.
- 3) Cuidar la investigación dirigida a mejorar la calidad de la Orientación.
- 4) Vigilar el cumplimiento de las normas éticas y deontológicas de su actuación.

En el contexto europeo el estudio de Watts (1992) sobre treinta y seis profesiones de Orientadores en los países de la Unión Europea nos ofrece una gran variedad en la estructura de formación de los mismos, respecto a las cualidades académicas y profesionales mínimas y la preparación inicial de ámbito específico, de modo que existen diferencias considerables en cuanto al tipo de preparación facilitada, sobre la duración y respecto a su perfil formativo.

En el marco español es necesario citar la revisión que efectuó Díaz Allué (1986) de los programas de formación de los Orientadores en diferentes Universidades españolas y clasifica los contenidos temáticos en los apartados siguientes: Introducción a la Orientación, Fundamentación teórica, Organización y funcionamiento de los Servicios de Orientación, Orientación Educativa (ámbitos escolar, vocacional, personal y familiar), Consejo orientador, Investigación y evaluación en orientación y figura profesional y humana del Orientador.

2. MODELOS DE FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES

Para Zeichner (1983) los modelos formativos de los profesionales de la educación son como un cuadro de creencias e hipótesis respecto a la naturaleza y objetivos de los Centros docentes, de los educadores y de su preparación que generan modelos específicos en la capacitación de los mismos. Cita cuatro modelos en la formación de los profesionales de la enseñanza y que por extensión analógica los podemos atribuir a los Orientadores y son: el tradicional, competencial, reflexivo y humanístico. Cada modelo interpreta los planes de preparación profesional en el ámbito de un determinado pensamiento e ideología, de forma que la capacitación de los educadores es también un modo de

ideología pedagógica y cada plan se refiere asimismo al pensamiento educativo mantenido por una institución de formación de Orientadores (Benedetto, 1994).

El **modelo tradicional** o clásico, observa la preparación de los educadores como el proceso de adquisición de un oficio y para ello los discentes tienen que ver cómo trabajan sus profesores. Los alumnos son aprendices que a través de la observación se acercan al oficio de sus maestros que desarrollan destrezas que son susceptibles de aprendizaje.

La idea global de este paradigma es que cuanto mayor sea el número de horas que un alumno dedique a la observación, ayude a sus profesores y se oriente en situaciones estructuradas e informales, mayor preparación posee. Según este modelo formativo la meta principal para la capacitación de los Orientadores Escolares es enseñarles el conocimiento del oficio y las habilidades y competencias de orientación.

La maestría o dominio de las destrezas y capacidades orientadoras presupone determinar cuál de ellas constituye una buena práctica laboral, ya que los profesionales son expertos en las cuestiones concretas de una ocupación, mediante entrenamientos de carácter práctico sobre todo.

El **modelo competencial clásico** se fundamenta en la epistemología positivista, en la psicología de la conducta básicamente y acentúa la importancia de las destrezas orientadoras o elementos de la intervención asesora que se relaciona con el rendimiento y eficacia de la Orientación.

Expresa este paradigma una tendencia en la formación de los profesionales de la educación que perciben sus funciones desde una óptica de aplicación o de ejecución de los objetivos de capacitación que poseen gran valor como predictores de la eficiencia orientadora.

No hay unanimidad en cuanto a la modalidad o al número de habilidades que se deben seleccionar para preparar a los Orientadores, si bien como planes de formación basados en la actuación o ejercicio profesional las destrezas aprendidas se deben mostrar en contextos de simulación profesional o en la propia realidad de la Orientación.

Las bases de un plan de preparación de Orientadores fundamentado en este paradigma se compone de intervenciones o competencias profesionales que constan de las siguientes características:

- 1ª. Formulación de objetivos de aprendizaje en términos observables y verificables.
- 2ª. Previsión de actividades y medios para observar si las actuaciones académico-profesionales posean los niveles identificados.
- 3ª. Diseño de procedimientos pedagógicos coherentes con las metas propuestas.
- 4ª. Evaluación de las acciones y experiencias formativas en función de criterios de actuación pedagógica.

Una variante de este modelo es el de la **competencia profesional** que se interpreta como la disposición de saberes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, creencias y actitudes necesarias para ejercer una profesión, para resolver los problemas ocupacionales de un modo autónomo y flexible y para cooperar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Sobrado, 1996).

El **modelo reflexivo** concibe al educador como un indagador y al alumno como un agente activo de su propia formación. Los planes de preparación de Orientadores según este paradigma, consisten en capacitar a los discentes para desarrollar habilidades reflexivas mediante las que investigan los problemas que poseen. Este modelo introduce como aspecto esencial en la actividad profesional la reflexión, de modo que al orientador se le concibe como un agente innovador, investigador activo y observador participante, mientras que en el alumno se tienen muy en cuenta sus propias necesidades que poseen mucho realce en los programas pedagógicos según esta modalidad.

En este sistema, a diferencia de los anteriores, no se acepta sin más el contenido curricular de los programas de preparación por lo cual el currículo formativo viene predeterminado, y poseen mayor ponderación en sus planes académicos las necesidades y demandas de los estudiantes.

El cuarto modelo de formación o **humanístico** se centra sobre todo en la madurez personal de los discentes y estructura el ámbito de las capacidades orientadoras para que logre un predominio principalmente la experiencia vital de la persona.

Los planes de formación de Orientadores según este paradigma enfatizan su preparación en función de los valores de congruencia, empatía, sensibilidad, experiencias grupales, etc.

Otros autores como Rodríguez Espinar (1985), Rodríguez Moreno (1985) y Repetto (1992) señalan los modelos siguientes de formación de Orientadores: Counseling, Pedagógicos-instructivos, sistemáticos y centrados en competencias.

El modelo de Counseling se basa en la existencia de problemas y en la comunicación interpersonal, y la práctica profesional de los Orientadores estriba en aplicar procedimientos clínicos. Aspectos principales en esta modalidad de preparación de los profesionales de la Orientación son la relación de asesoramiento, las actitudes y habilidades de comunicación, las teorías psicoterapéuticas centradas en el cliente, etc.

Entre los autores que preconizan este modelo de capacitación de los Orientadores se pueden destacar a Shertzer y Stone (1972) y Boy y Pine (1976).

Los modelos pedagógico-instructivos se desenvuelven a partir del concepto del orientador como un instructor que efectúa funciones de docencia, de animación de procesos curriculares y de consulta de profesores. Estos paradigmas implican entrenamiento, capacitación e instrucción. Entre los autores que los siguen se pueden mencionar a Ivey (1971), Rodríguez Moreno (1985), etc.

Los modelos sistemáticos interpretan que la formación de profesionales de la Orientación representa un conjunto de aspectos interconectados, en donde se parte del análisis de una situación, se planifican objetivos observables y concretos, se diseñan los componentes del plan, se seleccionan los medios y recursos y se prevé la evaluación del programa de formación de un modo continuo para modificar y mejorar permanentemente cada elemento del proceso.

Los modelos clásicos de formación de Orientadores centrados en competencias tratan de responder a la necesidad de evaluar la eficacia de la actividad orientadora, especialmente a través de la rendición de cuentas (accountability evaluation). Las competencias representan nociones, conocimientos, destrezas y capacidades y los objetivos operativos se expresan en términos de comportamiento.

El modelo competencial tradicional (CBTE) significa superar el de carácter instructivo o académico centrado en contenidos curriculares.

Entre las competencias más destacadas de los Orientadores Escolares, según este paradigma, figuran las nociones sobre teorías del aprendizaje, psicología evolutiva y de la educación, evaluación y medición educativa y orientadora, métodos investigadores, técnicas de counseling y de diagnóstico psicopedagógico, tests, conocimiento de las profesiones y del mundo laboral, técnicas de orientación personal y grupal, etc.

Respecto a las competencias que deben considerarse en los programas de profesionales de la Orientación, Gavilan y Ryan las clasifican en las siguientes:

- 1ª. Asesoramiento a docentes.
- 2ª. Orientación a personas y a grupos en la resolución de problemas pedagógicos y ocupacionales.
- 3ª. Diagnóstico y evaluación psicopedagógica.
- 4ª. Empleo de procedimientos de prevención orientadora.
- 5ª. Evaluación de programas de orientación.

Otros autores como Cogan y Noble agrupan las destrezas formativas en el aprendizaje de:

- a) Fundamentos filosóficos del asesoramiento.
- b) Estudio de las características personales del Orientador y capacidades para conocerse a sí mismo y comunicarse con los demás.
- c) Relación con otros.
- d) Aspectos éticos y deontológicos.
- e) Habilidades para asesorar.

De todos modos este modelo de preparación de Orientadores suele estar muy vinculado al paradigma pedagógico de proceso-producto y enfatiza los aspectos de rendimiento cuantitativo y de eficacia en perjuicio de otros de naturaleza cualitativa como son los reflexivos, de ámbito humanístico, etc. Álvarez (1992) analiza diversas tendencias en la formación de Orientadores y las sintetiza en los modelos de preparación siguientes:

- 1º. Counseling o Terapéutico que se fundamenta en la capacitación del profesional de Orientación mediante la supervisión de prácticas orientadoras.
- 2º. Académico que acentúa el rol del currículo de formación y los contenidos de los estudios impartidos mediante este modelo.

- 3°. Instructivo que identifica la función orientadora con la docente.
- 4°. Competencial, basado en la actuación profesional y en las destrezas y habilidades a lograr.
- 5°. Sistemático, centrado en una percepción sistemática del plan de capacitación del Orientador.

Los sistemas reseñados poseen conexiones entre ellos y se hallan en función de diferentes teorías de orientación y así por ejemplo el enfoque conductista considera que la formación estriba en delimitar conductas observables e identificar las estrategias correspondientes.

El paradigma psicodinámico se fundamenta en la personalidad del profesional de la Orientación como núcleo base de la comunicación personal, mientras que el fenomenológico considera que mediante la relación personal el orientador debe motivar unas circunstancias posibilitadoras en el proceso pedagógico y de orientación.

El enfoque ecléctico trata de combinar metodologías de diferentes modelos, debido a no disponer de una fundamentación teórica propia que posea una consistencia y congruencia.

De todos modos consideramos que el modelo de formación de Orientadores fundamentado en las competencias profesionales actualizadas, que facilite una integración de conocimientos, aptitudes, destrezas, actitudes, creencias, etc., y un dominio global de competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas adecuadamente vertebradas para la competencia de intervención orientadora puede ser el más idóneo en las circunstancias presentes de carácter educativo y orientador (De Miguel, 1993).

3. DISEÑO DEL CURRÍCULO FORMATIVO DE LOS ESPECIALISTAS EN ORIENTACIÓN

Los modelos de capacitación del Orientador son diversos como ya se expuso y también los requisitos de acceso y formativos, los saberes exigidos, los valores y actitudes a adquirir, así como las habilidades y capacidades a lograr en los diferentes sistemas educativos y en los múltiples planes de estudio existentes en el ámbito de la formación en Orientación Educativa y Profesional (Álvarez Rojo y otros, 1992).

En la investigación de Watts (1992) sobre treinta y seis profesiones de Orientadores en los países de la Unión Europea se nos presenta el siguiente perfil global de su currículo formativo, en el campo de los valores y objetivos, habilidades a aprender y en las áreas curriculares a desenvolver.

Los **valores** y **metas** a adquirir en los programas formativos mencionados son:

- 1°. Respeto a la autonomía del sujeto, y a la diversidad personal y social.
- 2°. Confianza en el desenvolvimiento personal.
- 3°. Autoconocimiento y autoconciencia de la repercusión de los prejuicios personales y sociales (étnicos, de sexo, clase social, lengua, etc.).
- 4°. Valores de rectitud y responsabilidad.
- 5°. Apertura ante las ideas y experiencias innovadoras.
- 6°. Interés y actitud crítica hacia los cambios socio-económicos.
- 7°. Respeto hacia la diversidad personal y sociocultural.
- 8°. Aprendizaje continuo y desarrollo profesional.

Las **habilidades** y **capacidades** a aprender en el currículo de preparación para Orientadores y que son demandadas para desenvolver sus diferentes ocupaciones profesionales son:

- a) Evaluación diagnóstica, especialmente en el dominio de los test psicopedagógicos.
- b) Entrevista.
- c) Orientación personal y grupal.
- d) Exploración, análisis, procesamiento de datos, organización y presentación de la

- información.
- e) Liderazgo y trabajo en equipo.
- f) Análisis de tareas y de la oferta y demanda laboral.
- g) Docencia.
- h) Negociación.
- i) Publicidad.

Referente a las áreas curriculares que comprenden los distintos planes de preparación de profesionales de la Orientación hay que considerar que algunos cubren la mayoría de los que vamos a exponer mientras que otros se limitan a un número muy reducido. En general son las que se expresan a continuación:

A) PEDAGOGÍA

- a) Política de la Educación y Sistema Educativo.
- b) Didáctica y Formación.
- c) Currículo Educativo.
- d) Teorías y sistemas de Orientación.
- e) Teorías del aprendizaje escolar.

B) PSICOLOGÍA

- a) Evolutiva y de la Educación.
- b) Diferencial.
- c) Social y del Trabajo.

C) SOCIOLOGÍA

- a) Estructura Social.
- b) Sociología de las profesiones.

D) ECONOMÍA

- a) Estructura económica.
- b) Mercado de trabajo.
- c) Oferta y demanda de empleo.
- d) Organización empresarial.

E) DERECHO

- a) *Laboral.*
- b) *Seguridad Social.*
- c) *Mercantil.*

F) ESTADÍSTICA

Los conocimientos y saberes en los diferentes planes de formación de Orientadores se deben impartir por medio de seminarios, clases, lecturas, realización de trabajos personales y en equipo y también a través de actividades y experiencias prácticas: Visitas a empresas, fábricas, talleres, Centros educativos y laborales y de experiencia orientadora en estas instituciones docentes y profesionales.

En cuanto al **tipo de estudios** y su **duración** en el marco de la formación de Orientadores el perfil suele ser el siguiente:

- 1º. Título universitario o equivalente de 3-5 años de duración, preferentemente en Ciencias de la Educación o Psicología.
- 2º. Experiencia previa docente o laboral de tres años de promedio, aunque no se exige en

todos los países.

3º. Formación inicial específica en Orientación.

Suele existir aquí mucha diversidad según los diversos países, e igualmente respecto a cuándo y dónde impartirla. A veces es opcional en los dos últimos cursos de la titulación universitaria y en otras situaciones comprende desde cursos breves hasta de tres años de duración, realizada en la Universidad en muchos casos, en otros por la Administración o Laboral y también en algunas Empresas (formación en el empleo).

En síntesis la organización de la preparación de los Orientadores Escolares, las cualificaciones académicas y profesionales y la capacitación inicial de naturaleza específica posee en el contexto internacional y también en el de los países que configuran la Unión Europea unas variaciones y diversidad considerables, tanto en la modalidad de formación proporcionada, como en su duración y perfil curricular (Watts y otros, 1996).

4. PROYECTO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE ORIENTADORES ESCOLARES

Abarca fundamentalmente el marco orientador y un programa de desenvolvimiento profesional en que se contempla su diseño, realización y evaluación. En el **contexto de la orientación** se observan asimismo los aspectos siguientes:

A) **Preparación inicial** del profesional de la Orientación mediante el dominio de conocimientos, actitudes y habilidades.

Es menester considerar también los enfoques y modelos teóricos de la Orientación según los principios de prevención, desenvolvimiento e intervención social y las áreas curriculares: Educativa, Profesional, Ocupacional y Personal.

Asimismo es preciso planificar adecuadamente el Practicum a efectuar en instituciones pedagógicas y/o laborales.

B) **Evaluación y priorización de necesidades formativas**, percibidas por el propio orientador, mediante autoevaluación; delimitadas por la propia Administración Educativa y por los Centros educativos y sociolaborales; evaluadas previamente por los formadores y también sugeridas por la investigación psicopedagógica.

C) **Funciones** del profesional de la Orientación requeridas por la Administración a través de sus normativas correspondientes y demandadas por los Centros escolares e instituciones orientadores.

D) **Competencias** y habilidades profesionales del Orientador que presupongan su dominio efectivo y también solicitadas por los destinatarios de la orientación: Profesores, padres y alumnos.

E) **Objetivos generales** del proyecto como nexo entre el marco orientador y el propio diseño del plan de desenvolvimiento profesional.

En el **programa de desarrollo profesional** se pueden analizar los ámbitos que se expresan a continuación:

A) **Diseño específico del programa.**

Cabe referirse aquí a las cuestiones siguientes:

a) Filosofía y objetivos específicos: Nociones, competencias, actitudes y habilidades de desenvolvimiento profesional.

b) Ámbito del desarrollo: Contenidos curriculares.

c) Recursos personales y materiales.

d) Enfoque y secuenciación formativa: Curricular, de simulación y

supervisión.

e) Modalidades y estrategias de desenvolvimiento profesional, que pueden ser en la propia institución educativa u orientadora con un carácter de apoyo o autónomo (proyectos en el propio Centro de actuación) y exterior a la propia institución mediante estancias, visitas, cursos, congresos, observar a otros Orientadores, etc.

f) Selección de los formadores y evaluadores del programa.

B) Realización del proyecto.

Abarca aquí el enfoque y secuenciación de actividades formativas, la temporalización, el desarrollo teórico-práctico de las tareas y la coordinación, seguimiento y supervisión del proyecto correspondiente.

C) Evaluación del programa.

Las cuestiones a considerar son:

a) Diseño evaluador.

b) Criterios de evaluación (dominio formativo y satisfacción de necesidades).

c) Modalidades y estrategias evaluadoras.

d) Valoración del propio proceso de evaluación.

e) Instrumentos aplicados.

f) Análisis e interpretación de datos.

g) Informes y comunicación de resultados.

h) Toma de decisiones.

5. SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE ORIENTADORES

Consiste en un proceso de apoyo externo y asistencia a un Centro o programa de orientación mediante actividades educativas.

El asesoramiento suele darse por supervisores externos a las instituciones orientadoras con la finalidad de promover, planificar, guiar y valorar el desarrollo y cambio profesional de los especialistas en Orientación.

Las principales competencias profesionales de los supervisores del desenvolvimiento personal y laboral de los Orientadores según Burgess y Dedmond (1994) son las que se expresan a continuación:

a) Experiencia amplia docente y orientadora.

b) Dominio de relaciones interpersonales.

c) Especialistas en programas de formación continua.

d) Posesión de habilidades organizativas.

e) Mediador en conflictos.

Según Hackney (1990) las características principales de la actuación de los supervisores en los programas de formación continua de los profesionales de la Orientación son:

1ª. Motivación y comunicación.

2ª. Diseño y evaluación de programas educativos y orientadores.

3ª. Apoyo a los Orientadores.

4ª. Habilidades organizativas.

5ª. Dominio de la observación y entrevista.

6ª. Relaciones con la Comunidad socio-educativa.

7ª. Resolución de problemas y toma de decisiones.

Para Andrews (1991) los rasgos esenciales de un supervisor son los de poseer una actitud innovadora que genere ideas en los programas de formación, que ayude a progresar, que proponga soluciones y que oriente en el empleo de recursos de desenvolvimiento profesional a través de la consulta asesora.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la actualidad el término de Desarrollo Profesional se adecúa mejor que otros a una concepción del Orientador como experto. Posee unas connotaciones de progresividad que rebasa la yuxtaposición tradicional entre la formación inicial y actualización y además expresa un enfoque de la profesión orientadora que considera su naturaleza contextual y organizativa (Sobrado, 1994).

Las transformaciones y cambios en la educación y en los sistemas y contextos escolares hace precisa también una modificación en los roles de funcionamiento de los Orientadores Escolares y Profesionales. Beck (1973) al referirse a los aspectos éticos de los cambios en la preparación de éstos, señala que las profesiones y más particularmente las pedagógicas se hallan dirigidas a reexaminaciones permanentes para asegurar que los objetivos y procedimientos a emplear en ellas sean relevantes, de modo que la Orientación Educativa como profesión represente una constante permanente de previsión y en su caso respuesta a las transformaciones socio-educativas.

Schmidt (1984) al analizar las directrices profesionales del futuro de los Orientadores Escolares considera que las cuestiones siguientes son necesarias para la supervivencia de cualquier profesión:

- 1ª. El acuerdo de los miembros del grupo (Orientadores) sobre el rol y funciones de la **formación profesional** de los mismos.
- 2ª. Una expectativa compartida por todos los destinatarios de los servicios profesionales correspondientes.
- 3ª. Una efectividad demostrada grupalmente en el ámbito del ejercicio de la profesión.

Las recomendaciones básicas para las transformaciones en el rol y en las funciones actuales de los Orientadores se fundamentan en modificar el trabajo clásico de asesoramiento individual por otras más eficaces como el modelo de programas y el de consulta, la orientación grupal, los proyectos de prevención, desenvolvimiento y de intervención social, el empleo de procedimientos tecnológicos, etc., (Fuqua y otros, 1984).

Los Orientadores deben intervenir para presentar ambientes que enriquezcan y estimulen los aprendizajes escolares, incrementen el desarrollo humano del alumno y garanticen un contexto pedagógico de talante democrático y carácter humanista.

Según Ruso y Kassera (1989) el éxito del Orientador radica en su capacidad de planificación de objetivos educativos, de estimular procesos y llevar a efecto y evaluar programas eficaces de orientación basados en el desarrollo personal de los estudiantes.

La educación y los Centros docentes se hallan actualmente en una situación donde las transformaciones son inevitables, y los profesionales de la Orientación deben también implementarlas, lo que representa no sólo una simple revisión en el rol y en los cometidos de la profesión orientadora, sino también unas investigaciones diseñadas con rigor para preparar estos cambios que deben llevar anejos una reforma complementaria en los programas de formación y desarrollo personal y profesional de los Orientadores, y un esfuerzo innovador para generar los modelos de profesionalización adecuados para éstos (Dean, 1991).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adkins, L. (1977). New demands on the school counselor. *Counselor Education and Supervision*, 17, 137-141.

- Álvarez González, M. (1992). *Proyecto Docente: Orientación Vocacional*. Barcelona: Universidad (inédito).
- Álvarez Rojo, V. y otros (1992). El perfeccionamiento de los Orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: Una cuestión pendiente. *QURRICULUM*, 5, 85-106.
- Andrews, S. (1991). The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell y C. Day (Eds.). *Managing professional development of teachers*. Milton Kynes: Open University.
- Aubrey, R.F. (1973). Organizational victimization of school counselor. *The School Counselor*, 20, 346-354.
- Beck, C.E. (1973). *Orientación Educacional. Sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benedetto, O. (1994). Por un modelo de formación de Orientadores. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V, 7, 9-22.
- Boy, A.V. y Pine, G.J. (1976). *El consejero escolar. Un nuevo concepto*. Madrid: Narcea.
- Burgess, D.G. y Dedmond, R.M. (1994). *Quality leadership and the profesional school counselor*. Alexandria, VA: ACA.
- Comas, R.E. y otros (1987). Using expert opinion to determine professional development needs of school counselor. *The School Counselor*, 35, 81-87.
- De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.
- Díaz Allué, M.T. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense (inédito).
- Echeverría, B. (1993). ¿Nuevas cualificaciones del Orientador o nueva forma de interpretar la profesión?. *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AIOSEP.
- Fullan, M. (1990). Staff Development innovation and institutional development. En B. Joyce (Ed.). *School Culture trough staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fuqua D.R. y otros (1984). Cognitive methods in counselor training. *Counselor Education and Supervision*, 24, 85-95.
- Hackney, H. (1990). *Changing context for Counselor preparation in the 1990s*. Alexandria, VA: ACES-AACD.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36, 1, 58-64.
- Ivey, A. (1971). *Microcounseling: Innovations in interviewing training*. Springfield, Ill.: Charles E. Thomas.
- Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de Orientación Escolar*. Madrid: Magisterio Español, S.A.
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff develoment*. Londres: Paul Chapman.
- Repetto, E. (1992). Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea. *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AIOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de Orientadores. En *La Orientación Escolar ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: II Congreso Nacional de Orientación Escolar y Profesional.

Rodríguez Moreno, M.L. (1985). Problemática y tendencias actuales en la formación de Orientadores. En *Actas del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: MEC/INEM.

Russo, T.Y. y Kassera, W. (1989). A comprehensive needs-assessment package for secondary school guidance programs. *The School Counselor*, 36, 265-269.

Schmidt, J.J. (1984). School counseling: Professional directions for the future. *The School Counselor*, 31, 385-392.

Shertzer, B. y Stone, S.C. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.

Small, J.J. y Manthei, R.J. (1988). Group work and counselor training: research and development in one programme. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16, 33-49.

Sobrado Fernández, L. (1994). Desarrollo de competencias cognitivas en la formación de Orientadores Escolares y Profesionales. *Educadores*, 170, 207-225.

Sobrado Fernández, L. (1996). *Servicios de Orientación ós Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Edic. Laiovento.

Thomas, M.D. (1989). The counselor in effective school. *The School Counselor*, 36, 249-252.

Vrenn, C.G. (1962). *The counselor in a changing world*. Washington, D.C. APGA.

Vrenn, C.G. (1973). *The world of the contemporary counselor*. Boston: Houghton Mifflin.

Watts, A.G. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.

Watts, A.G. y otros (1996). *Rethinking careers and vocational guidance*. Londres: Routledge.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. XXXIV, 3, 3-9.

TO KNOW MORE / PARA SABER MÁS

This article has been cited in... / Este artículo ha sido citado en...

* Gámez Requena, J.J., Márquez, A.C. (2004). Evaluación de los programas de promoción de la salud para inmigrantes. *Index Enferm Digital* 2004; 44-45. Disponible en http://www.index-f.com/index-enfermeria/44revista/44_articulo_51-55.php. [Párrafo añadido el 10 de Abril de 2007 / Paragraph added April 10th 2007].

* Pérez, R. (2006). La Relación Adolescente-Comunidad. Capacitación Metodológica del Profesor General Integral Cubano de Secundaria Básica para la Orientación Educativa. [Revista Mexicana de Orientación Educativa](#) . [Párrafo añadido el 10 de Abril de 2007 / Paragraph added April 10th 2007].



[Volver al índice general](#)



[Volver al índice del Vol. 2 N° 2](#)
