

¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria

Ángel Boza Carreño
María de la O Toscano Cruz
Manuela Salas Tenorio

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 16-05-07

Fecha de aceptación: 16-07-07

Resumen

No es fácil describir qué hace un orientador a una persona ajena a la educación. Describimos su trabajo, a partir de una investigación reciente, señalando hasta veinticinco roles diferentes para los orientadores, en base a criterios de importancia concedida, dedicación y formación. Finalmente los agrupamos en siete macro-roles: asesor, agente de cambio, comunicador, coordinador de recursos, evaluador e interventor psicopedagógico, que son los que definirían la esencia del quehacer orientador. También identificamos once funciones, que se proyectan sobre dieciséis ámbitos diferentes y dirigidas a ocho destinatarios diferentes. Finalmente se establecen relaciones entre roles y funciones.

Palabras clave: Orientación educativa, roles del orientador, funciones del orientador

Summary

Which is the work of counselor? We described their work from a recent investigation. The counselor makes twenty-five rolls different. We have evaluated those rolls from the criteria of importance, dedication and formation. Finally, we grouped those rolls in seven macro-rolls: adviser/consultor, agent of change, communicator, coordinator of resources, assessment/evaluation expert and psicopedagógical programs development. These are those that define the essence of the counselor work. Also we identified eleven functions, that project on sixteen scopes different and directed to eight different adressees. Finally relations between rolls and functions settle down.

Key words: Educational Guidance and Counseling, counselor role, counselor functions

En diversas ocasiones a lo largo de mi vida profesional como orientador me he visto en la necesidad de explicar en qué consistía mi trabajo. La verdad es que no es fácil describir qué hace un orientador a una persona ajena a la educación. Lo intentaré, no obstante, haciendo uso de mis experiencias, mis investigaciones y mis lecturas.

Distinguiré para ello entre roles y funciones, entendiendo que la diferencia fundamental entre ambos sobre todo es de nivel de concreción: más general para los roles, más específico para las funciones. Incluso dentro de cada uno, estableceremos dos categorías: macro-roles y roles, por un lado; funciones básicas y extensiones funcionales, por otro lado.

1. Roles de los orientadores

Aunque el término rol en los diccionarios de la Real Academia Española de la Lengua (1992) y en el de Moliner (1996) sólo aparezca con las acepciones de rollo (1ª), lista o nómina (2ª), y licencia que se otorga al capitán de un buque en la que consta la lista de tripulantes (3ª), diccionarios menos académicos recogen una acepción referida al papel que desempeña un actor en una representación (4ª) o, incluso específicamente en el ámbito de la psicología y sociología, como modelo de conducta que varía de una manera predeterminada de acuerdo con la situación social del individuo y con los requerimientos que respecto a ella se establecen (5ª). A estas dos últimas nos referimos. Sanz y Sobrado (1998: 27) definen el concepto de rol profesional como “conjunto de realizaciones en el desempeño del trabajo que expresan las acciones y resultados esperados de los profesionales de la orientación en las diferentes situaciones laborales”. Nosotros definimos el rol o los roles del orientador como el o los papeles propios y genuinos de éstos en el desempeño de las acciones típicas de sus intervenciones psicopedagógicas.

Si realizamos una síntesis de los roles atribuidos a los orientadores por la literatura revisada, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

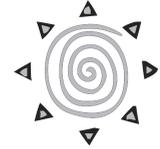
- El *rol de asesor/consultor* es el más frecuentemente citado por diferentes autores. Consultor para Sears y Coy (1991), Bisquerra (1992) y Repetto (1995), asesor preventivo, indirecto, grupal y formador para Montané y Martínez (1994), labor colaborativa para Martín-Moreno (1997), asesor, líder para el cambio, formador e investigador para Jiménez Gámez (1997), asesor-colaborador y asesor para el cambio para Solé (1998), asesor desde una perspectiva emergente para Santana (1998), consultor como estrategia colaborativa para la American School Counseling Association (ASCA) (1999) o asesores técnicos para los Centres d'Information et Orientation (CIO) (2002), son diferentes realizaciones de un rol que se corresponde con el papel desempeñado por el orientador en el modelo de consulta/asesoramiento.

- En segundo lugar, por niveles de frecuencia, y muy ligado al rol de asesor, aparece el *rol de agente de cambio*. Agente de cambio de estructuras y contextos para Bisquerra (1992), agente de cambio institucional para Montané y Martínez (1996), asesor como líder de cambio educativo para Jiménez Gámez (1997), asesor para el cambio o promotor de cambios educativos para Solé (1998), agente de cambio para Repetto (1995) y Santana (1998), o agente de cambio y fortalecedor de individuos para Rodríguez Espinar (1996, 1998), son algunas realizaciones del rol de agente de cambio que conlleva el principio de intervención social, educativa y ecológica y que lo conectan inseparablemente con el modelo de consulta/asesoramiento.

- En tercer lugar y a cierta distancia en términos de frecuencia aparecen los roles de terapeuta, experto, formador, diseñador de programas y evaluador. El *rol de terapeuta*, como interventor psicopedagógico, reparador-normalizador y experto conocedor para Jiménez Gámez (1997), como consejero de “counseling” individual para Sears y Coy (1991) y la ASCA (1999) o especialista en orientación individual para los CIO (2002), enlaza directamente con el modelo de intervención directa de carácter clínico o “counseling”.

- El *rol de experto*, como miembro cualificado de grupos educativos y experto en integrar actividades educativas para Montané y Martínez (1996), como experto conocedor - detentador del conocimiento para Jiménez Gámez (1997), experto en psicopedagogía para Solé (1998), o experto en orientación individual para los CIO (2002), enlaza tanto con el modelo de consulta/asesoramiento/agente de cambio como con el modelo clínico/de “counseling”.

- El *rol de formador*, como formador de formadores para Montané y Martínez (1994), formador permanente o en servicio para Jiménez Gámez (1997) o formador de equipos de profesores para los CIO (2002), enlaza directamente con el modelo de asesoramiento o es una forma de asesoramiento.



- El *rol de diseñador y dinamizador de programas* (Sears y Coy, 1991), así como el *rol de evaluador de necesidades y programas* (Montané y Martínez, 1994; Montané, 1996), aparecen ligados al modelo de intervención por programas.

- En cuarto lugar, con valores anecdóticos, aparecen los roles de *investigador* (Montané y Martínez, 1994), *orientador de grupo*, *coordinador*, *manager*, *mediador* y *docente* (Sears y Coy, 1991; ASCA, 1999).

En una investigación reciente, sobre importancia, tiempo y preparación respecto de los roles y funciones de los orientadores de Educación Secundaria, hemos señalado hasta veinticinco roles diferentes para los orientadores, dieciséis de los cuales son considerados importantes y les dedican bastante tiempo los orientadores de Educación Secundaria. Nos hemos permitido agruparlos en torno a siete macro-roles: asesor, agente de cambio, comunicador, coordinador de recursos, evaluador, experto y profesor (Boza, 2003).

1.1. Rol de asesor

El macro-rol de *asesor* viene definido por uno de los dos grandes modelos de intervención en orientación, el modelo de consulta (Jiménez Gámez, Bisquerra, Álvarez y Cruz, 1998: 103 y ss.), e incluye los roles de asesor de profesores, consejero, consultor, informador, asistente, director pedagógico y formador.

-El *rol de asesor de profesores*, caracterizado como profesional con conocimientos y experiencia en orientación capaz de dar respuesta a situaciones educativas complejas en forma de sugerencias, orientaciones, procedimientos o materiales dirigidos a otros profesores, bien ante demandas de los mismos, bien a partir de la evaluación de necesidades realizada por el propio orientador o la institución. Es el más importante, al que dedican más tiempo y para el que se sienten más preparados nuestros orientadores. Rol principal para Monereo y Solé (1996), Jiménez Gámez (1997), la ASCA (1999) o los CIO franceses (2002); función general y básica para Riart (1996), entronca con el procedimiento de intervención indirecto (Morrill, Oetting y Hurts, 1974) y el modelo de consulta/asesoramiento (Santana y Santana, 1998), también lo es para nuestros informantes. Coinciden, en ese sentido, nuestros resultados con los de Lázaro y colaboradores (1982), Tennyson y otros (1989a), Escudero y otros (1992), Sobrado (1997) y Arza (1997).

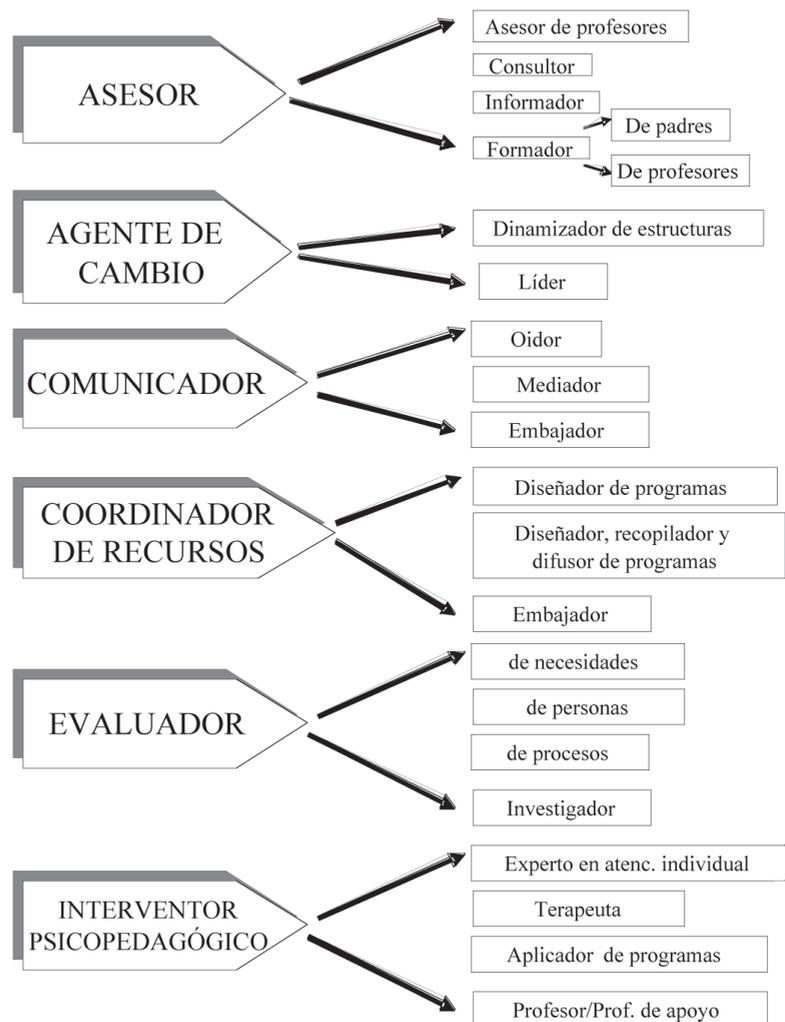
-El *rol de consultor*, entendido como persona especialista en psicopedagogía a la que pueden acudir profesores, padres y alumnos a pedir parecer u opinión (Sears y Coy, 1991; Repetto, 1995; Riart, 1996; Bisquerra y Álvarez, 1998) y como estrategia colaborativa para la ASCA (1999), alcanza el quinto lugar en importancia y el sexto en tiempo y preparación. Valores similares obtiene en los estudios de Ibrahim, Helms y Thompson (1983), Tennyson y otros (1989a), Hillman (1989), Giebler (1992), Gibson y Mitchell (1995) y Sanz (1999).

-El *rol de informador*, definido como profesional que acumula una información precisa y relevante sobre educación y orientación y establece los mecanismos oportunos de transmisión de la misma a sus destinatarios (alumnos, profesores o padres), es el noveno en importancia, cuarto en tiempo y octavo en preparación. Resalta el papel de la información en el proceso orientador. Sin información no hay posible orientación. Para orientar hay que conocer. Para decidir hay que estar informado. Función principal para Riart (1996), aparece en los primeros puestos en los estudios de Lázaro y colaboradores (1982), Escudero y otros (1992), Watts (1992), Arza (1997) y Repetto, Malik y Ballesteros (1998, 2000).

-El *rol de formador de padres*, como responsable co-solidario con los tutores de que los padres adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes apropiados en orden a una educación de los alumnos-hijos integral y armonizada desde los contextos escolar y familiar, es el décimo séptimo en importancia, vigésimo segundo en tiempo y décimo sexto en preparación. Es indudable que los padres

constituyen unos de los destinatarios claves de la orientación. Investigado por Ibrahim, Helms y Thompson (1983), Hutchinson y otros (1986), Hillman (1989), Gibson y Mitchell (1995) y Repetto, Malik y Ballesteros (1998, 2000), alcanza valores bajos en general. Relacionado también con la función de formación para Riart (1996), quizá la duda es si realmente es un rol principal de los orientadores la formación de padres. Parece que nuestros informantes no lo consideran así. No le conceden demasiada importancia y, desde luego, poco tiempo. Tan solo una orientadora se refirió en la entrevistas a este rol señalando que tenía en mente poner en marcha una escuela de padres.

-El rol de formador de profesores, caracterizado como responsable expreso y formal de detectar y desarrollar labores de formación en el centro de los profesores, ocupa el vigésimo primer lugar en importancia, el décimo noveno en tiempo y el vigésimo tercer lugar en preparación. Recogido como entrenador por Kaplan y Geoffroy (1991), formador en general para Montané y Martínez, 1994 y Riart (1996), es recogido literalmente por los CIO (2002). Aunque podría relacionarse con el rol de asesor, muy valorado por los orientadores, el matiz institucional que aporta el término formación no es del agrado de nuestros orientadores. Por otro lado, a nivel de Educación Secundaria, donde coexisten especialistas diversos, pedir al orientador que sepa de todo parece una utopía. No obstante, sí podría hacer labor de formación psicopedagógica, formación de la que adolecen en general los profesores de Secundaria, que hasta la fecha solo reciben la escasa formación que aporta el CAP.





1.2. Rol de agente de cambio

El macro-rol de *agente de cambio*, definido por el papel activo del orientador ante las organizaciones y los contextos (Santana, 1998: 427), se sitúa en segundo lugar en cuanto a importancia concedida, pero en tiempo dedicado baja hasta el puesto octavo y en preparación hasta el décimo tercero. Diversos autores avalan su importancia (Bisquerra, 1992; Montané y Martínez, 1994; Repetto, 1996; Solé, 1998; Rodríguez Espinar, 1998; Sanz y Sobrado, 1998; Sanz, 1991), que también comparten nuestros orientadores. Incluye los roles de dinamizador de estructuras y líder. También se intuye en metáforas como “solucionador” de problemas, dosificador de novedades, equilibrador de fuerzas internas, y facilitador de materiales y recursos.

-El *rol de dinamizador de estructuras*, entendido como experto en el conocimiento, evaluación y, sobre todo, dinamizador de entidades o estructuras institucionales. Supone un conocimiento de las mismas, de su historia, de sus normas (explícitas e implícitas) y rutinas, por un lado; pero, por otro lado, también supone el dominio y la puesta en práctica de las habilidades necesarias para ser capaz de insertarse en la estructura, adquirir cierto grado de autoridad (la autoridad del conocimiento y la experiencia) dentro de la misma y, desde esa postura, remover los cimientos de la misma hacia posiciones innovadoras y de cambio positivo. Es el décimo en importancia, el décimo cuarto en tiempo y preparación. No es un rol que hayamos encontrado en la literatura, aunque conecta con el de agente de cambio, al menos en el ámbito de las instituciones educativas. Así lo hemos encontrado en el análisis de las entrevistas mantenidas con los orientadores.

-El *rol de líder*, caracterizado por la situación de preeminencia personal y profesional sobre un grupo, capaz de influir sobre las decisiones del mismo y encaminarlo hacia determinadas posturas, posiciones, planteamientos o acciones, se sitúa en el vigésimo lugar en cuanto a importancia, el décimo octavo en tiempo y el vigésimo cuarto en preparación. No es un rol importante para los orientadores, no le dedican tiempo y no están preparados para realizarlo. Tampoco es muy importante en la literatura revisada, salvo como función asociada al rol de agente de cambio (Rodríguez Espinar, 1998) o líder de equipo (Sanz, 2001).

1.3. Rol de comunicador

El macro-rol de *comunicador* se sitúa en tercer lugar tanto en importancia concedida por nuestros informantes, como en tiempo dedicado y preparación declarada. Este rol nos parece especialmente importante ya que no lo hemos encontrado expresamente destacado en la literatura revisada. Quizá se acerquen algo Sears y Coy (1991), Ibrahim, Helms y Thompson (1983) y Giebler (1992), con su rol de relaciones públicas, aunque no alcanzan niveles tan importantes, o Rodríguez Espinar (1998: 20) cuando desglosa el rol de agente de cambio antes citado en diversas funciones, una de las cuales define como “facilitador de la comunicación en la organización”. Además creemos que insiste en una característica que por ser propiamente humana pasa a veces desapercibida y es la base de la orientación. Sin comunicación no hay orientación. La orientación implica necesariamente la comunicación. Incluye los roles de oidor, mediador y embajador.

-El *rol de oidor de personas* se sitúa en el décimo segundo lugar en importancia, el quinto en tiempo dedicado y el séptimo en preparación. Por tanto, aunque tiene una importancia mediana, se trata de un rol que ocupa mucho tiempo a nuestros orientadores. Tampoco hemos encontrado este rol expresamente recogido en la literatura consultada, aunque conecta con la tradición del modelo de *counseling* y con la entrevista como instrumento principal de intervención y como medio de comunicación interpersonal, en la que una de las tareas específicas del orientador es escuchar al cliente. También podría considerarse una actitud y una aptitud deseable en los orientadores. No obstante creemos que va más allá de esa relación

de consulta clínica o de esa consideración de perfil deseable, enlazando con el rol más amplio y profundo de comunicador antes citado. Ya hemos dicho que sin comunicación no hay orientación, y la escucha es una parte muy importante del proceso comunicativo. Lo que quizá deberíamos cuestionarnos es su grado de especialización: ¿es un rol común a cualquier otro profesional de las ciencias humanas o es un rol propio -no exclusivo- del orientador?

-El *rol de mediador*, de posicionamiento intermedio entre personas o colectivos ante situaciones de conflicto, es décimo sexto en importancia y décimo segundo en tiempo y preparación para los orientadores. Diversos autores (Riart, 1996; Sanz, 1998) y entidades (ASCA, 1999) lo contemplan. Desde nuestro punto de vista es un rol cercano al de comunicador, aunque lo supera puesto que supone una actitud específica de solución de conflictos.

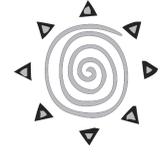
-El *rol de embajador*, como representante del centro hacia el exterior, conector con instituciones públicas y privadas (ayuntamientos, asociaciones, ONGs,...) o enlace comunicativo con las familias, queda situado en el vigésimo segundo lugar en importancia, en el vigésimo primer lugar en tiempo y en el décimo noveno lugar en preparación. Por tanto, no es un rol muy apreciado por los orientadores. Tampoco aparece literalmente en la literatura revisada, salvo como relaciones públicas (Sears y Coy, 1991), alcanzando valores bajos en el estudio de Hutchinson y otros (1986) y medios en los de Hillman (1989) y Giebler (1992).

1.4. Rol de coordinador de recursos

El macro-rol de *coordinador y organizador de recursos*, cuarto en importancia, segundo en tiempo dedicado y quinto en preparación, se configura de esta manera en un rol clave también. Señalado por Sears y Coy (1991), la ASCA (1999) o Sanz (2001), conectado tangencialmente con la función de apoyo (Lázaro y otros, 1982) y directamente con la de coordinación (Riart, 1996; Sanz, 1998), lo hemos encontrado con resultados variados en estudios de Partin (1990), Giebler (1992), Watts (1992), Gibson y Mitchell (1995), Arza (1997) y Repetto, Malik y Ballesteros (1998, 2000). Este rol cobra su importancia a nuestro juicio desde dos perspectivas: administrativa y de recursos. Por un lado señala la necesidad de ejercer el cargo administrativo y funcional de la jefatura del propio departamento de orientación. Por otro lado, la puesta en marcha de la orientación en los centros y la coordinación de la acción tutorial en los mismos requiere de una importante labor no sólo de asesoramiento, ya señalada en primer lugar, sino también de facilitación de recursos. También tenemos que anotar que la coordinación de recursos se refiere tanto a materiales (programas, libros, pruebas, videos, folletos...), como a personas (profesores tutores, especialistas, expertos externos...). Por último, anotar que en el análisis de las entrevistas con orientadores lo encontramos en dos concreciones: conecedor de materiales, incluido en el macro-rol de técnico, y facilitador de materiales y recursos. Incluye los roles de diseñador de programas, diseñador, recopilador o difusor de materiales, y dinamizador de grupos.

-El *rol de diseñador de programas*, como experto en programación de intervenciones orientadoras, se sitúa en el séptimo lugar en importancia, en el décimo en tiempo y en el décimo primero en preparación. Este rol, expresamente señalado por Sears y Coy (1991), estudiado por Ibrahim, Helms y Thompson (1983), Tennyson y otros (1989a), Escudero y otros (1992) y Sobrado (1997), conecta con el modelo de intervención por programas (Montané y Martínez, 1994; Montané, 1996; Álvarez Rojo y Hernández, 1998). Un programa no es una simple suma de actividades. Un programa requiere una serie de características y se articula en torno a unas fases bien definidas. Por tanto el diseño de programas constituye un rol importante para nuestros orientadores.

-El *rol de diseñador, recopilador o difusor de materiales*, es decir, constituirse en una especie de banco de recursos de orientación y tutoría, ocupa el décimo primer puesto en importancia y tiempo, y el noveno en preparación profesional.



Es un rol importante, a nuestro juicio, sobre todo cuando aún estamos en una fase de normalización de la orientación en nuestro sistema educativo. De hecho, no aparece en la literatura revisada.

-El *rol de dinamizador de grupos de trabajo*, sobre todo con profesores, es el décimo quinto en importancia, décimo sexto en tiempo y décimo octavo en preparación. Este rol, recogido solamente en la literatura revisada en Sobrado (1996) como competencia relativa a la capacidad de trabajo en equipo, entronca a nuestro parecer con el modelo de intervención basado en el asesoramiento, salvo que pensemos que el asesoramiento sólo puede ser individual. También se acerca también al rol de agente de cambio y/o al de coordinador de recursos humanos (Sears y Coy, 1991) o líder de equipo (Sanz, 2001). Por ello nos resulta llamativo encontrar el rol de asesoramiento a profesores en primer lugar y éste tan bajo en la clasificación. Quizá puede entenderse como una competencia o destreza profesional específica y no un rol. Otra interpretación enlazaría este rol con el modelo de programas, evolución del clínico, que consideraría a los grupos de profesores como clientes.

1.5. Rol de evaluador

El macro-rol de *evaluador* se caracteriza por la competencia en tareas de valoración, diagnóstico e investigación de instituciones, procesos y personas. Requiere una capacitación experta en definición de objetivos o problemas a evaluar, en diseño y metodología de investigación, en estrategias, técnicas e instrumentos de diagnóstico, evaluación y recogida de datos, en análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos, e, incluso, en interpretación y presentación de síntesis, conclusiones e implicaciones a partir de los mismos. La evaluación, en los sistemas educativos institucionalizados, conlleva calificaciones y registros de carácter sumativo (notas en el expediente escolar), incluso comporta decisiones de promoción o no, que suponen para el docente una grave responsabilidad, cuando no debates internos angustiosos. La categorización que supone toda evaluación requiere de un dominio experto, incluso de una perspectiva externa, que a veces sólo asume el orientador. Este macro-rol incluye los roles de evaluador de necesidades, evaluador de personas (experto en diagnóstico), evaluador de procesos (analista de instituciones) e investigador.

-El *rol de evaluador de necesidades*, como explorador y tasador de necesidades de las instituciones y grupos, ocupa el sexto lugar en importancia, pero baja hasta puestos centrales en tiempo (décimo tercero) y preparación (décimo séptimo). Identificado por Montané y Martínez (1994), definido como función principal por Riart (1996), sólo lo hemos encontrado en el estudio de Repetto, Malik y Ballesteros (1998, 2000), aunque con valores altos. El rol de evaluación de necesidades entronca con modelos sistémicos de intervención en orientación, como el modelo de programas (Álvarez Rojo y Hernández, 1998) o, más globalmente, el modelo de asesoramiento. Para diseñar un programa es preciso evaluar previamente la realidad sobre la que se pretende intervenir. Del mismo modo, para asesorar, modelo intrínsecamente intencional y de iniciativa propia por parte de los asesores, se requiere en primer lugar evaluar los contextos, las instituciones, los procesos o a las personas a los que se quiere asesorar.

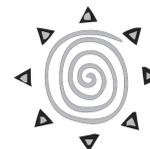
-El *rol de evaluador de personas*, como profesional cualificado para el diagnóstico individual, tanto de tipo personal (diagnóstico clínico), como educativo (evaluación psicopedagógica) o profesional (evaluación de potencialidades laborales), es el décimo tercero en importancia y marca exactamente la mitad de la clasificación. En tiempo sube hasta el puesto noveno y en preparación hasta el décimo. Resultan estos valores hasta cierto punto preocupantes, dado que la orientación se define hoy como intervención y la fase de evaluación de la situación siempre es previa a la intervención (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Sobrado, 1996; Bisquerra, 1998). Sin embargo concuerdan con los obtenidos

en los estudios de Lázaro y otros (1982), Ibrahim, Helms y Thompson (1983), Hutchinson y otros (1986), Hillman (1989), Partin (1990), Watts (1992), Gibson y Mitchell (1995), Sobrado (1996), Sanz (1999) y Repetto, Malik y Ballesteros (1998, 2000), en la mayor parte de los cuales alcanza posiciones intermedias. Desde un punto de vista de modelos de intervención enlaza claramente con el modelo clínico o de *counseling*, en el que la evaluación del cliente como persona es una fase imprescindible (Fossati y Benavent, 1998). También puede conectar con el modelo de programas (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra, 1998), en cuanto que éstos requieren una fase de evaluación previa a la intervención. Y desde una perspectiva de evaluación dinámica, también puede formar parte de los procesos de intervención desde el modelo de asesoramiento (Santana y Santana, 1998).

-El rol de *evaluador de procesos*, como analista institucional desde una perspectiva participante propia de modelos como el de la investigación-acción, en la que los propios sujetos agentes de una realidad (profesores, por ejemplo) planifican, intervienen, evalúan y reflexionan sobre sus propios procesos profesionales (docencia y organización del centro, por ejemplo), marca el comienzo de los roles menos importantes. No obstante alcanza una media en importancia que supera el valor de 3 (bastante) en importancia aunque no en tiempo y preparación. Décimo cuarto en importancia, décimo quinto en tiempo y vigésimo primero en preparación, recogido por Kaplan y Geoffroy (1991) como especialista en procesos, estudiado por Tennyson y otros (1989a), este rol enlaza a nuestro juicio con la evaluación de programas y con la evaluación institucional (Pérez Juste, 2000), y aunque éste es un tema candente en los últimos años en la literatura científica en educación, tanto a nivel reflexivo como de investigación, no parece ser un especialmente importante, no le dedican mucho tiempo, ni sobre todo se consideran especialmente preparados nuestros informantes para intervenir desde este rol.

-El rol de *investigador*, definido como profesional cualificado del diseño y realización de investigaciones en aras a la consecución de conocimiento en un campo científico (por ejemplo, la educación y, especialmente, la orientación), es el décimo octavo en importancia, el vigésimo tercero en tiempo y el vigésimo segundo en preparación. Está claro que nuestros orientadores no consideran importante la investigación como parte de su ejercicio profesional, no le dedican tiempo y no se sienten preparados para ello. Este rol sí aparece como uno de los roles fundamentales de los orientadores para algunos autores como (Riart, 1996), aunque los valores que alcanza en las investigaciones en que se estudia son bajos también (Ibrahim, Helms y Thompson, 1983; Hillman, 1989; Giebler, 1992; Repetto, Malik y Ballesteros, 1998, 2000).

	Importancia	Tiempo	Preparación
1. Asesor de profesores	1º	1º	1º
2. Agente de cambio	2º	8º	13º
3. Comunicador	3º	3º	3º
4. Coordinador de recursos	4º	2º	5º
5. Consultor	5º	6º	6º
6. Evaluador de necesidades	6º	13º	17º
7. Diseñador de programas	7º	10º	11º
8. Experto atención individual	8º	7º	4º
9. Informador	9º	4º	8º
10. Dinamizador de estructuras	10º	14º	14º
11. Diseñador de materiales	11º	11º	9º
12. Oidor	12º	5º	7º
13. Evaluador de personas	13º	9º	10º



	Importancia	Tiempo	Preparación
14. Evaluador de procesos	14°	15°	21°
15. Dinamizador de grupos	15°	16°	18°
16. Mediador	16°	12°	12°
17. Formador de padres	17°	22°	16°
18. Investigador	18°	23°	22°
19. Aplicador de programas	19°	17°	15°
20. Líder	20°	18°	24°
21. Formador de profesores	21°	19°	23°
22. Embajador	22°	21°	19°
23. Terapeuta	23°	20°	25°
24. Profesor	24°	24°	2°
25. Profesor de apoyo	25°	25°	20°

Tabla 1: Roles. Ordenación comparada (Boza, 2003)

1.6. Rol de interventor psicopedagógico

Realmente creemos que es un macro-rol poco definido, que enlaza con el concepto de orientación como intervención psicopedagógica, y que aglutinaría roles tan relativamente diversos como los de terapeuta y experto en intervención individual, profesor (de asignatura), profesor de apoyo o aplicador de programas (intervención sobre grupos). Evidentemente, en sentido amplio, todos los roles señalados en los epígrafes precedentes suponen algún tipo de intervención.

-El *rol de experto en atención individual*, caracterizado por la intervención de carácter personal, a partir de la demanda del propio sujeto y con las técnicas propias del “counseling”, es el octavo en importancia, el séptimo en tiempo y el cuarto en preparación. Rol que entronca con la tradición del modelo clínico, de intervención directa (Fossati y Benavent, 1998), es señalado expresamente en la definición profesional de los CIO (2002), alcanza las primeras posiciones aunque definido como consejo en las investigaciones de Lázaro y colaboradores (1982), Ibrahim, Helms y Thompson (1983), Hutchinson y otros (1986), Tennyson y otros (1989^a), Hillman (1989), Partin (1990), Giebler (1992), Gibson y Mitchell (1995) y Arza (1997). Una posición alta de este rol en la clasificación general de los mismos indica la pervivencia del modelo clínico de intervención.

-El *rol de terapeuta* no se diferencia del anterior salvo en la perspectiva: aquel, desde el conocimiento; éste, desde la acción. Es el que desarrolla el orientador cuando atiende individualmente a cada paciente-cliente desde una perspectiva clínica o de desarrollo individual. Entrevistas terapéuticas, en el modelo más clásico, y programas de desarrollo individual, en el modelo más educativo, son técnicas típicas de este rol. Se sitúa en el vigésimo tercer lugar en importancia, en el vigésimo en tiempo y en el vigésimo quinto en preparación. No es un rol clave, está claro. Tomando lo dos en perspectiva comparativa, podría decirse que nuestros orientadores consideran que deben saber de intervenciones individuales pero no intervenir, sobre todo si hablamos de problemas. Ligado al modelo de intervención clínico ya citado, podría asimilarse al de consejero (Sears y Coy, 1991; Repetto, 1995), si tomamos éste en el sentido más clásico. Aparece en la clasificación de Jiménez Gámez (1997) e indirectamente en los CIO (2002) como especialista en “counseling”.

-El *rol de aplicador de programas*, como profesional encargado de aplicar determinados programas específicos (si no, los aplicarían los tutores) a grupos de alumnos (por ejemplo, un programa de adquisición de habilidades para la toma

de decisiones). Ocupa el décimo noveno lugar en importancia, el décimo séptimo en tiempo y el décimo quinto en preparación. Identificado por Sears y Coy (1991), ligado al modelo de intervención por programas (Montané y Martínez, 1994; Álvarez y Hernández, 1998), no parece ser éste el modelo de nuestros encuestados, aunque sí alcanza valores altos en los estudios de Hillman (1989), Partin (1990), Giebler (1992), Watts (1992), Gibson y Mitchell (1995), Malik (1996) y Sanz (1999).

-El *rol de profesor*, definido como docente encargado de una asignatura con un grupo de alumnos, ocupa el penúltimo lugar en importancia, idéntico lugar en tiempo y segundo lugar en preparación. Resulta, pues, uno de los roles más contradictorios: nada importante, nada de dedicación real, pero muy preparado. ¿Cómo explicamos esto? O estamos ante un desfase absoluto entre formación y ejercicio profesional, o es la forma de seleccionar a los orientadores que propicia que éstos hayan sido docentes previamente y estén preparados para ello. Un análisis simple nos llevaría a concluir que no hace falta incluir la docencia dentro de los contenidos formativos de los orientadores. No obstante, ¿realmente creemos que podremos orientar y asesorar a los profesores en su labor educativa sin conocer la profesión docente? Resulta difícil creerlo. Reconocido por la ASCA (1999) como docente y por Sanz (2001).

-El *rol de profesor de apoyo*, extensión especializada del rol de profesor centrada en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, se sitúa en el último lugar de la clasificación en importancia, idéntico lugar en tiempo de dedicación y el vigésimo en formación. Ni importante, ni real, ni preparados. Ligado al modelo de integración propuesto para la educación primaria y a un modelo de intervención directa con alumnos, no goza de las simpatías de nuestros informantes.

2. Funciones de los orientadores

¿Cuáles son las funciones propias de la orientación? Responder a esta pregunta no es fácil debido al propio contenido semántico del término función. Ampliamente utilizado en la regulación normativa de la orientación, vamos a analizarlas desde una perspectiva del conocimiento. Para ello haremos un recorrido por las diversas posiciones tomadas en la literatura consultada a tal efecto.

El término “*función*” viene definido en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001), en su segunda acepción, como “capacidad de acción o acción propia de los cargos y oficios”, y en el Diccionario de Uso del Español (Moliner, 1996) como “acción o servicio que corresponde a una cosa cualquiera”, y más específicamente como “actividad o papel desempeñados por alguien en un cargo, oficio o profesión”. Como vemos se trataría de definir la capacidad de acción, acción propia o servicio que puede desempeñar una cosa (por ejemplo, la orientación) o profesión (el orientador).

Más específicamente, Riart (1996: 29) define las *funciones* de la orientación como grandes acciones, propias, especiales y habituales de la orientación, como macro-actividades que pueden especificarse en otras funciones o actividades más concretas. Las distingue de las actividades, que serían las múltiples tareas que pueden desarrollarse dentro de una función. Sanz y Sobrado (1998: 27) definen las funciones profesionales como “conjunto de actividades laborales dirigidas a conseguir objetivos similares”. Valdivia y Martínez (1998: 142) aclaran que en orientación se viene entendiendo por *función* de forma amplia la actividad o ejercicio a llevar a cabo por la persona o personas encargadas de la orientación para atender a las necesidades reales de la misma. Según las autoras, “los conceptos de actividad o ejercicio son igualmente coincidentes con el concepto de *competencia*; palabra que desde hace muchos años se viene utilizando en el marco propio de



la orientación, como queda expresado en las obras de Horston y Housan (1972), Jones y Dayton (1977) o en el trabajo de Joseph D. Dameron, Berg, Bonk, Eddy, Hipple y otros (1980). En esta línea, proponer funciones de Orientación equivale a proponer competencias: “El Orientador debe ser competente en...”. Este “ser competente” implica una preparación tanto a nivel de conocimiento como de destrezas. En este sentido, la competencia vendría a abarcar estos dos aspectos: un “conocer” y un “ser capaz de hacer”. La palabra competencia no aparece en los textos legislativos, ni en el sentido de eficacia: “ser competente”, ni en el de actividad: “es competencia de”, pero el sentido en ambos casos es claro, puesto que son funciones que se establecen y que se supone que la persona debe estar preparada para llevarlas a cabo”.

Este análisis entronca con la fundamentación teórica propuesta por Reppeto, Malik y Ballesteros (2000: 59) en su investigación sobre tareas y formación de los orientadores en Europa. Entre los modelos metodológicos de formación proponen y adoptan el modelo basado en *competencias* (CBTE, Competency Based Teacher Education), que se centra en la adquisición de habilidades y competencias a través de programas de enseñanza por objetivos. También señalan cierta confusión terminológica, en este caso con capacidades o habilidades. Más adelante, citando a Villar Angulo (1982), señalan como criterios para la valoración de competencias de los profesores (u orientadores) los de conocimiento, de actuación y de resultado; aunque finalmente se decantan por los de Jones, Jones y Drier (1982) de conocimiento, actitudes y destrezas, reformulados como saber, saber hacer y saber ser. Más recientemente, durante el Seminario Interuniversitario de profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (2002), en el seno del debate sobre las competencias a desarrollar desde la citada área de conocimiento, se definió el término de competencia como capacidad disponible o evidenciable, señalándose cuatro dimensiones para las mismas: conocimientos, destrezas, actitudes y comunicación, añadiendo a las citadas anteriormente de Jones, Jones y Drier (1982) la de saber estar.

2.1. Funciones: importancia, tiempo y preparación

Preguntados expresamente los orientadores sobre sus funciones en una investigación reciente (Boza, 2003), recogemos los resultados tanto en forma de tabla ordenada de funciones por importancia atribuida, tiempo de dedicación a la misma y preparación profesional declarada para ejercerla, como en forma de mapas conceptuales sintéticos. A partir de la primera podemos observar que:

-En relación con la orientación y la acción tutorial se sitúan en el primer puesto las funciones de organización y coordinación del propio Departamento de Orientación, seguidas de las referidas a la orientación en general en el centro y el asesoramiento al Plan de Acción Tutorial del centro. Se trata, pues, de funciones globales respecto de la orientación y la tutoría. Las funciones que hacen referencia a contenidos más concretos, como la orientación académica y profesional o las técnicas de estudio y trabajo intelectual se sitúan en lugares más alejados, siendo éstas las últimas si se consideran como objeto de intervención directa por parte del orientador. Destacan negativamente, en los últimos lugares, las funciones de desarrollo de programas y técnicas de trabajo intelectual con alumnos. Priman, por tanto, las funciones de planificación y coordinación, de carácter general, frente a las de asesoramiento e intervención, de carácter más concreto.

-En un segundo nivel se sitúan las funciones referidas a la atención a la diversidad, predominando el asesoramiento sobre problemas de aprendizaje y diversificación curricular, situándose en puestos más alejados las funciones de intervención directa con alumnos (diversificación y adaptaciones curriculares o necesidades educativas especiales).

-En tercer lugar aparecen las funciones ligadas a la evaluación, siendo la evaluación psicopedagógica de los alumnos la mejor situada, seguida de la

evaluación de necesidades del centro. Le siguen funciones de asesoramiento a profesores sobre evaluación de alumnos y, finalmente, funciones de intervención propiamente dicha en los procesos de evaluación y promoción de los alumnos.

-Finalmente, el resto de contenidos propios de las funciones de los orientadores ocupan lugares de medios a bajos en el ordenamiento efectuado en función de las citadas dimensiones de importancia, tiempo y preparación. Atender demandas de profesores, padres y alumnos; recopilar y mantener un banco de recursos de orientación y tutoría; realizar actividades de formación de tutores; informar y asesorar sobre legislación educativa; realizar investigaciones; mediar ante conflictos; y desarrollar programas, son las funciones menos apreciadas, las que menos tiempo ocupan y, generalmente, también para las que los orientadores se sienten menos preparados.

Importancia	Tiempo	Preparación	
1º	2º	1º	Organizar y coordinar el Departamento de Orientación del centro
2º	4º	9º	Organizar y planificar la orientación educativa del centro
3º	12º	7º	Asesorar sobre el Plan de Orientación y Acción tutorial del centro
4º	3º	2º	Coordinar la acción tutorial en el centro
5º	5º	6º	Intervenir en cuestiones de atención a la diversidad
6º	6º	12º	Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos
7º	8º	8º	Asesorar el apoyo y refuerzo de alum. con problemas de aprendizaje
8º	9º	3º	Asesorar sobre diversificación curricular
9º	1º	4º	Planificar la acción tutorial del centro
10º	11º	5º	Asesorar sobre la acción tutorial en el centro
11º	16º	14º	Asesorar sobre necesidades educativas especiales en general
12º	20º	26º	Asesorar y partic. en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica
13º	13º	20º	Realizar labores de orientación educativa en general en el centro
14º	10º	16º	Ejercer asesoramiento psicopedagógico en general
15º	35º	30º	Evaluar las necesidades del centro
16º	7º	10º	Intervenir en el desarrollo de programas de diversificación curricular
17º	14º	11º	Desarrollar orientación académica y profesional con alumnos
18º	23º	36º	Asesorar a los profesores del centro
19º	26º	21º	Asesorar sobre la evaluación de los alumnos
20º	21º	13º	Asesorar sobre técnicas de estudio y trabajo intelectual para alumnos
21º	29º	28º	Informar a los profesores sobre orientación y educación
22º	17º	33º	Conocer al alumnado del centro
23º	15º	15º	Intervenir en la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares
24º	28º	25º	Asesorar al equipo directivo del centro
25º	22º	24º	Atender demandas de los profesores
26º	31º	32º	Atender demandas de los padres
27º	24º	18º	Desarrollar actividades de orientación personal con alumnos
28º	25º	23º	Desarrollar programas de orientación con alumnos
29º	18º	17º	Atender demandas de los alumnos
30º	19º	22º	Participar en la evaluación de los alumnos
31º	27º	29º	Participar en las decisiones de promoción de los alumnos



Importancia	Tiempo	Preparación	
32°	32°	34°	Recopilar y mantener un banco de recursos sobre orientación
33°	41°	37°	Realizar actividades específicas de formación de tutores
34°	38°	31°	Desarrollar orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
35°	34°	27°	Conocer y asesorar sobre legislación educativa en general
36°	42°	41°	Diseñar, coordinar y realizar investigaciones educativas en el centro
37°	37°	42°	Mediar ante problemas o conflictos
38°	30°	19°	Intervenir en el apoyo y refuerzo de alum. con problemas de aprend.
39°	36°	35°	Intervenir sobre alumnos con necesidades educativas especiales
40°	33°	40°	Intervenir sobre alumnos en problemas de disciplina
41°	39°	39°	Desarrollar programas con grupos de alumnos
42°	40°	38°	Desarrollar sesiones de técnicas de estudio y trabajo intelectual

Tabla 2: Funciones: número de orden por dimensiones (Boza, 2003)

2.2. Síntesis de funciones

No obstante, 42 funciones nos parecen muchas. Por esto, a partir de ellas proponemos un mapa conceptual que nos permite diferenciar hasta 11 funciones diferentes, representadas en la columna central, que tienen como objeto 16 contenidos o temáticas diferentes y como destinatarios 8 tipos de elementos, estructuras o colectivos personales. A la vista del mismo puede interpretarse que para nuestros informantes las funciones más importantes son las de asesorar e intervenir, seguidas por las de organizar, programar, evaluar y mediar. También aparecen otras menores como coordinar, diagnosticar, conocer, formar e informar.

La *función de intervención*, la más representada, engloba otras expresiones como diseñar, desarrollar o participar, y prácticamente abarca todos los contenidos citados y se dirige a los destinatarios típicos de la orientación, alumnos individualmente y como grupo. Podría entenderse de este modo que estamos ante un modelo de intervención de tipo *counseling*, clínico y directo, pero si observamos los contenidos y los destinatarios como grupo estaríamos más bien ante un modelo de servicios, de programas o, incluso, psicopedagógico (Álvarez Rojo, y Hernández, 1998; Bisquerra y Álvarez, 1998).

La *función de asesoramiento* no recorre todos los contenidos citados pero sí muchos de ellos, especialmente la acción tutorial y todo lo relacionado con la atención a la diversidad. En cuanto a destinatarios evidentemente son los profesores, considerados como tales o como integrantes de equipos organizativos (Equipo Directivo y Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica). Esta función entroncaría con el modelo de consulta o asesoramiento, de intervención indirecta (Santana y Santana, 1998).

Las *funciones de coordinación, organización y programación* podríamos agruparlas en una categoría de carácter prospectivo. El orientador ejerce aquí un rol de dinamizador y estructurador, entroncando así con el concepto de agente de cambio (Rodríguez Espinar, 1998; Santana, 1998). Coordinar la acción tutorial así como organizar y programar la orientación educativa en todas sus vertientes son objeto de estas funciones. Como destinatario propio de la coordinación y organización encontramos el departamento de orientación, ámbito de influencia y responsabilidad del orientador en el organigrama funcional de los centros.

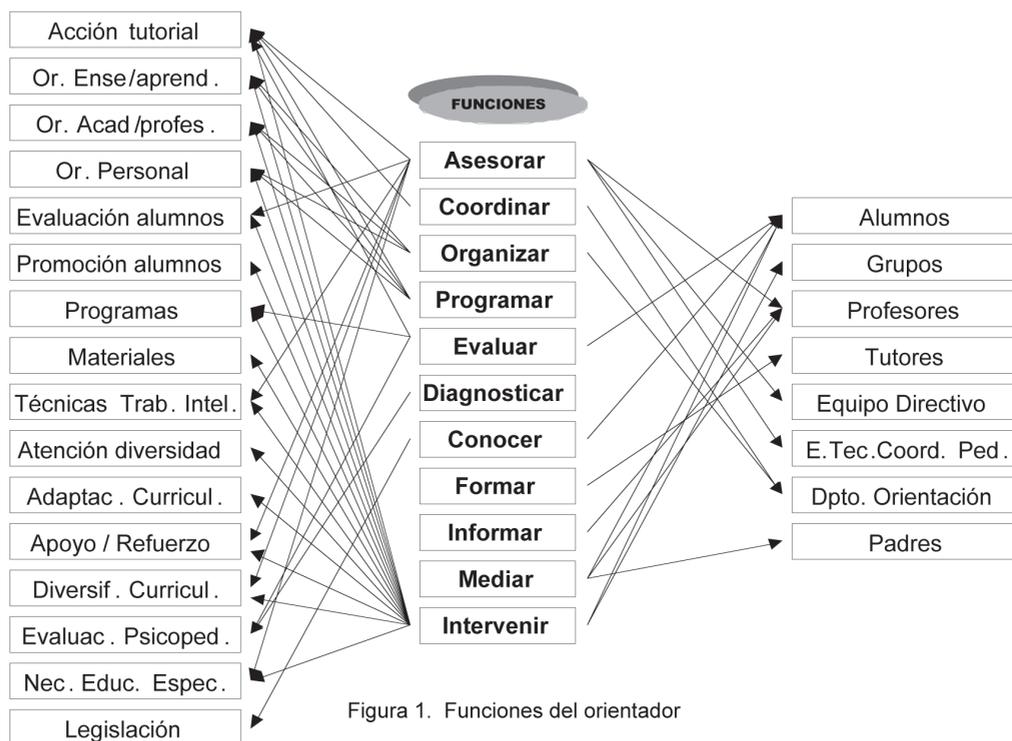


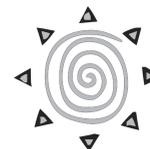
Figura 1. Funciones del orientador

Las *funciones de evaluar, diagnosticar y conocer* también pueden agruparse en torno a una categoría más genérica de conocimiento para o previo a la intervención. El orientador ejerce aquí un rol básico de evaluador, entroncando aquí con el concepto de orientador como experto en psicopedagogía. Evaluar las necesidades del centro, la acción tutorial y los programas desarrollados, realizar diagnósticos y evaluaciones psicopedagógicas o, más lateralmente, conocer la legislación educativa vigente, son objetos propios de esta función mencionados por nuestros informantes. ¿Evaluar y conocer a quién? Fundamentalmente a los alumnos, destinatarios directos de estas funciones.

Finalmente aparecen dos *funciones* más: *formar-informar y mediar*. La primera de ellas está relacionada con la información. ¿Dónde acaba la información y empieza la formación? Es difícil saberlo. Quizá cuando se superan los objetivos puramente cognoscitivos y empezamos a lograr objetivos de habilidades, destrezas y actitudes. No hay conexiones explícitas con los contenidos aunque pueden entrecerse con casi todos ellos. En cuanto a los destinatarios, éstos son fundamentalmente profesores y tutores. La segunda función, la de mediación, no tiene un contenido específico objeto de la misma, pero parece esencial en una comunidad educativa no siempre bien avenida. Alumnos, padres y profesores en interrelación son los destinatarios propios de esta función.

2.3. Funciones propias y funciones de proceso y contenido

Una vez expuestas las diferentes funciones asignadas a los orientadores en la literatura revisada, expuestos los resultados de la investigación realizada, vamos a proceder a sintetizar las mismas, agruparlas o categorizarlas en un intento de definir grandes funciones o funciones propias del orientador. De hecho los estudios de Riart (1996), Álvarez (1995) o Bisquerra (1992) lo hacen teóricamente, mientras que Valdivia y Martínez (1998) lo realizan a través de un análisis factorial. Procuraremos, pues, reducir algunas de éstas clasificaciones aún a riesgo



de simplificar. Se trata de definir qué es propio de la orientación y qué es o puede ser accesorio de la orientación o común con otros desempeños profesionales.

A. Funciones propias	B. Extensiones funcionales
1. Función de asesoramiento	1.1. Función de consulta 1.2. Función de formación
2. Función de consejo	2.1. Consejo individual 2.2. Consejo de grupo
3. Función de evaluación	3.1. Función de diagnóstico 3.2. Función de investigación
4. Función de mediación	
C. Funciones de proceso y contenido	D. Extensiones funcionales
5. Función de coordinación	5.1. Función de organización 5.2. Función de programación
6. Función de información	
7. Función de materiales	7.1. Función de diseño 7.2. Función de elaboración 7.3. Función de recopilación

Tabla 3. Síntesis de funciones de los orientadores

La *función de asesoramiento* a los diferentes miembros de la comunidad educativa parece una de las más definidas y repetidas (Rodríguez Moreno, 1995; Repetto y otros, 1995; Riart, 1996; Monereo y Solé, 1996; Coll, 1996; Martín y Tirado, 1997; ASCA, 1997; Valdivia y Martínez, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000). Entendida como intervención indirecta, fundamentalmente como consulta experta, dirigida a grupos de profesores, padres, alumnos o agentes externos, o a individuos, fundamentalmente profesores o padres; también como asesoramiento colaborativo, como construcción compartida del cambio de un contexto educativo; o, incluso, como formación de los miembros de una comunidad, se correspondería básicamente con el modelo de consulta, pero ampliado puesto que incluiría la formación como asesoramiento programado e intencionalmente organizado. Creemos que es una función que impregna cualquier intervención orientadora; de hecho, en muchos casos, casi podría hacerse sinónimo de orientación.

La *función de consejo*, entendida como función directa de orientación sobre individuos, es la segunda más presente (Dameron, 1980; Gibson y Mitchell, 1986; Álvarez González, 1995; Sanz, 1995; ASCA, 1997; CIO, 2002). Se dirige fundamentalmente a los alumnos, aunque también a los padres, e, incluso, a los profesores. Correspondería a lo que conocemos como modelo de *counseling*, que tiene en la relación dual y en la comunicación personal sus vehículos habituales. Añadimos nosotros a ésta las acciones de orientación dirigidas a grupos de alumnos y realizadas directamente con ellos por el orientador, puntuales o través de programas.

La *función de evaluación*, entendida como valoración de personas, grupos, instituciones, contextos, programas e intervenciones educativas en general y orientadoras en particular, aparece en tercer lugar (Dameron, 1980; Gibson y Mitchell, 1986; Bisquerra, 1992; Álvarez González, 1995; Riart, 1996; Solé, 1998; Hiebert, 2000; CPNCA, 2002). Cuando se trata de evaluar a los individuos, desde una perspectiva psicométrica tradicional, estaríamos ante la *función de diagnóstico*, que nosotros consideramos incluida y superada por la más integrada de evaluación; si se trata de valorar a los individuos desde la perspectiva de su competencia curricular, estaríamos de lleno en la evaluación educativa, pedagógica o, como mucho, psicopedagógica. Si se trata de evaluar contextos educativos con objeto de intervenir sobre ellos, estaríamos ante la función de evaluación de necesidades, propia del modelo de intervención por programas. Ampliando aún

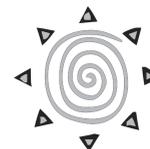
poco más el concepto de evaluación lo emparentaríamos también con la *función de investigación*, entendida como recogida metódica y análisis de datos respecto de una realidad en base a una teoría y con el objetivo último de conocer, interpretar o/y transformar esa realidad, con lo que estaríamos de lleno en la investigación evaluativa o evaluación de programas, función propia e ineludible deseable en cualquier orientador que desarrolle los mismos.

También consideramos como propia de los orientadores la *función de mediación*, entendida como posicionamiento intermedio entre diferentes elementos personales de los contextos en los que interviene la orientación: entre profesores, entre profesores y alumnos o entre profesores y padres (Riart, 1996). El vital papel de árbitro neutral, de escucha de posiciones encontradas, de canal de comunicación entre elementos discrepantes, de aceite de engranajes chirriantes, es una función importantísima a nuestro juicio, pero poco recogida en la literatura consultada.

No consideramos específica de los orientadores, aunque sí aparece frecuentemente en los textos consultados, la *función de coordinación* (Dameron, 1980; Sanz, 1995; Riart, 1996; Coll, 1996; Jiménez Gámez, 1997; Sobrado y Ocampo, 2000; HRDC, 2002; CPNCA, 2002; AIDIPE, 2002). Entendida como gestión de recursos humanos, la tarea de coordinar grupos humanos en torno a un fin o la construcción colaborativa de una acción o proyecto constituyen manifestaciones de la citada función. Se trataría de coordinar el Departamento de Orientación del centro o coordinar la acción tutorial en todo un ciclo o etapa educativa, por ejemplo. Una extensión de dicha función con proyección material o de recursos es la *función de organización*. Si coordinar es aunar esfuerzos en función de un fin, organizar es disponer elementos aislados para formar un todo o, al menos una forma nueva. En ese sentido compete a los orientadores la organización de los elementos componentes de la orientación en los centros (planes tutoriales, actividades de orientación, recursos para atender a la diversidad, tiempos previstos para la información profesional, por ejemplo). Si esa organización se realiza desde una previsión de los elementos del currículum (objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, temporalización y evaluación), estaríamos ante la *función de planificación-programación*. Por ejemplo, los orientadores son responsables de la elaboración del Plan de Orientación del Centro. No obstante, estas funciones que consideramos en un continuo o, cuando menos, bastante relacionadas entre sí, no nos parecen privativas de los orientadores, sino comunes a cualquier definición profesional especializada en entornos sociales; cualquiera de ellos debe programar su trabajo, organizar recursos y personas o coordinar actividades.

Tampoco consideramos como propia de los orientadores la *función de información*, ampliamente recogida en la literatura consultada (Dameron, 1980; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Riart, 1996; ASCA, 1997; Sobrado y Ocampo, 2000; Hiebert, 2000; CPNCA, 2002; Ertelt, 2001; CIO, 2002; AIDIPE, 2002). Creemos que la información profesional, sobre aptitudes personales, técnicas de grupo o estrategias de aprendizaje, por poner algunos ejemplos, son más bien contenidos de la orientación que función en sí misma. No es posible orientar sin informar. No se puede aconsejar, asesorar o evaluar, las tres funciones-clave a nuestro juicio, sin que medie la presencia de algún tipo de información.

Del mismo modo no consideramos privativa de los orientadores la *función de elaboración y diseño de materiales* (Coll, 1996). Creemos que afecta, tal como afirmamos antes, a cualquier profesional, que debe conocer, recopilar y mantener un banco de recursos (bibliografía, programas, pruebas y tests, protocolos, recomendaciones, folletos y documentos, referencias...) sobre su quehacer profesional. Así mismo, en los casos en que sea preciso, deberá diseñar y elaborar recursos específicos para el contexto o los fines perseguidos. Será ésta una labor creativa más fruto de la necesidad que de la propiedad de la misma.



3. A modo de síntesis

En resumen, y para finalizar, podemos señalar que aunque los roles relacionados con la intervención indirecta (asesor y agente de cambio), de carácter fundamentalmente asesora y preventiva, propios del modelo de consulta, son los más relevantes, seguidos de los de carácter instrumental-comunicativo y organizativo (roles de comunicador y coordinador de recursos), persisten también los roles típicos de la intervención directa, de carácter más clínico, ligados al modelo de “counseling” (roles de evaluador e intervención psicopedagógica).

El análisis de funciones confirma las afirmaciones anteriores. A nuestro juicio los orientadores, aún preocupándose en términos absolutos sobre todo de las cuestiones relativas a la organización y coordinación de la orientación educativa en sus centros, siguen debatiéndose entre la intervención directa sobre los destinatarios típicos de la orientación, ya sea a través de la evaluación y el consejo individual, ya sea a través de programas, y la intervención indirecta propia del asesoramiento, ya como consulta experta, ya como asesoramiento de carácter colaborativo.

Tabla 4. ROLES Y FUNCIONES DEL ORIENTADOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

MACRO-ROLES	ASESOR			INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA					AGENTE DE CAMBIO	COORDINADOR DE RECURSOS			EVALUADOR			COMUNICADOR					
	Asesor de profesores	Consultor	Informador	Formador de padres y profesores	Experto en atención individual	Terapeuta	Aplicador de programas	Profesor	Profesor de apoyo	Dinamizador de estructuras	Lider	Diseñador de programas	Diseñador, recopilador de materiales	Dinamizador de grupos de trabajo	de necesidades	de personas	de procesos	Investigador	Older/oyente	Mediador	Embajador
ASESORAR	X	X	X	X						X	X								X	X	X
INFORMAR	X	X	X	X																	
FORMAR			X	X																	
INTERVENIR					X	X	X	X	X	X	X								X	X	X
COORDINAR										X	X	X	X	X							
PROGRAMAR												X		X							
ORGANIZAR										X	X		X	X							
EVALUAR															X	X	X	X			
DIAGNOSTICAR															X	X	X	X			
CONOCER															X	X	X	X			
MEDIAR										X	X								X	X	X

Referencias

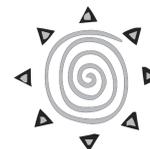
ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998): «El Modelo de intervención por programas». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 16, nº 2, p.79-123.

ARZA, N. (1997): *Coordenadas contextuales y praxis de los orientadores de Educación Secundaria de Galicia*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de la Coruña.

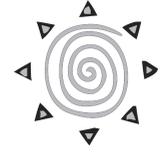
BISQUERRA, R. (1992): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.

- BISQUERRA, R. (1998) (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- BORONAT, J. y CANO, R. (1998): «El Departamento de Orientación». En BISQUERRA, R. (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- BOZA, A. (2002): «Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles». *XXI, Revista de Educación*, nº 4, 217-238.
- BOZA, A. (2002): *Orientación escolar y tutoría*. Colección Proyectos Docentes Digitales II. Huelva, Universidad de Huelva/Grupo @gora..
- BOZA, A. (2003): *Roles y funciones de los orientadores de Educación Secundaria de Huelva*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- BOZA, A. (2004): «Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria». *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 22, Nº 2, 311-326.
- BOZA, A. (2005): «La orientación en educación secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 16, Nº 1, 129-146.
- CHINMAN, M.J. y LINNEY, J.A. (1998): «Toward a Model of Adolescent Empowerment: Theoretical and Empirical Evidence». *The Journal of Primary Prevention*, 18 (4), 393-413.
- COLL, C. (1996): «Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional». En MONEREO, C. y SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- COY, D.R. (1991): «The role of the counselor in today's school». *NAASP Bulletin*, 75, 15-19.
- DAMERON, J.D. (Ed.) (1980): *The professional counselor: Competencies, performance guidelines, and assessment*, Virginia, VA: American Personnel and Guidance Association.
- ENGELS, D.W. y DAMERON, F.J. (Eds.) (1990): *The professional counselor. Competencies, performance guidelines and assessment*. Virginia, VA: American Association for Counseling and Development.
- ERTELT, B.J. (2001): «Quelques points de départs pour des standards européens concernant la qualification des conseillers professionnels». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 12, nº 22, 211-219.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999): *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Archidona, Aljibe.
- GIBSON, R.L. y MITCHELL, M.H. (1986, 1990): *Introduction to counseling and guidance*. New York: Mcmillan.
- GIEBLER, S.M. (1992): *Roles and functions of the elementary counselor as perceived by elementary counsellors*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988): *Developing and Managing your School Guidance Program*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- HACKNEY, H. y WRENN, C. (1990): «The contemporary Counselor in a Changed World». En HACKNEY, H. (De.): *Changing contexts for preparation in the 1990s*, Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.



- HIEBERT, B. (2000): «Competencias for providing quality careers services: a look at Canadian Standard for Career Development». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 11, nº 19, 5-19.
- HILLMAN, D.K. (1987): *The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counselor as reported by administrators, counselors and teachers*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- HUTCHINSON, R.L.; BARRICK, A.L. y GROVES, M. (1986): «Functions of secondary school counselors in the public schools: Ideal and actual». *School Counselor*, 43, 87-91.
- IBRAHIM, F.; HELMS, B. y THOMPSON, D. (1983): «Counselor rol and function: An appraisal by consumers and counselors». *Personnel and Guidance Journal*, June, 597-601.
- JIMÉNEZ, R.A.; BISQUERRA, R.; ÁLVAREZ, M; y CRUZ, J.M. (1998): «El modelo de consulta». En BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre la realidad y el deseo*. Archidona, Aljibe.
- JOSSERAND, R.B. (1992): *The role and function of the elementary school counselor as perceived by elementary school counselors*, Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- KAPLAN, L.S. y GEOFFROY, K.E (1991): «Enhacing the School Climate: New Opportunities for the Counselor». En COY, D.R.; COLE, C.G.; HUEY, W.C. y SEARS, S.J.: *Toward the Transformation of Secondary School Counseling*. Michigan, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- MALIK, B. (1996): «Relación entre la formación inicial recibida para el desempeño de tareas de orientación académica y profesional y la importancia concedida a éstas por los orientadores». *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, v. 7, nº 12, 293-300.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coord.) (1997): *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori.
- MOLINER, M. (1996): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994): *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- MORRILL, W.H.; HURST, J.C. y OETTING, E.R. (1974): «Dimensions of counselor functioning». *Personnel and Guidance Journal*, 52-6, 354-359.
- MURRAY, B.A. (1995): «Validating the role of the school counselor». *School Counselor*, 43, 5-9.
- MYRICK, R.D. (1993) (2a. Ed.): *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media.
- PARTIN, R.L. (1990): *School counselor's time: A comparison of counselors' and principals' perceptions and desires*. Paper presented at Cincinnati, OH. (ERIC Doc. NL' ED 316 786).
- PEASLEE, M.K. (1991): *The importance of roles and functions of elementary school counselors as perceived by administrators, counselors, teachers and parents*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- R.A.E. (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

- REPETTO, E. y otros (1995): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- REPETTO, E.; MALIK, B. y BALLESTEROS, B. (2000): *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid, UNED.
- RIART, J. (1996): «Funciones generales y básicas de la orientación». En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): «La función orientadora: claves para la acción». *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa, vol. 16, nº 2*.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; ÁLVAREZ, M.; ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M. A. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- RUS, A. (1996): *Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada, Universidad de Granada.
- SANTANA, L. (1998): «Los orientadores como agentes de cambio». En BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- SANTANA, L. y SANTANA, P. (1998): «El modelo de consulta/asesoramiento en orientación». *Revista de Investigación Educativa, v. 16, nº 2, 59-78*.
- SANZ, R. (1995): «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro». En SANZ, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- SANZ, R. (1999): *Los departamentos de orientación en Educación Secundaria: roles y funciones*. Barcelona, Cedecs.
- SANZ, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.
- SANZ, R. y SOBRADO, L. (1998): «Roles y funciones de los orientadores». *Revista de Investigación Educativa, 16 (2): 25-57*.
- SCHALESKY, D.E. (1993): *A local study of the roles and functions of the secondary school counsellor*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- SEARS, S. J. y COY, D. R. (1991): *The Scope of Practice of the Secondary School Counselor*. ERIC Digest. ERIC/CAPS, 2108 School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-1259.
- SOBRADO, L. (1996): *Servicios de Orientación os centros educativos*. Santiago de Compostela, Ediciones Laiovento.
- SOBRADO, L. (1997): «Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares». *Revista de Investigación Educativa, v.15, nº1, 83-102*.
- SOBRADO, L. y OCAMPO, L. (2000): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel Ema-Estudis.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Horsori.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999): «Intervención psicopedagógica: una -jo más de una?- realidad compleja». *Infancia y Aprendizaje, 87, 9-26*.
- TENNYSON, W.W.; MILLER, G.D.; SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989a): «Secondary school counselors: What do they do? What is important?». *School Counselor, 36, 253-259*.



TENNYSON, W.W.; MILLER, G.D.; SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989b): «How they view their role: A survey of counselors in different secondary schools». *Journal of Counseling and Development*, 67, 399-403.

VALDIVIA, C. y MARTÍNEZ, Z. (1998): «Justificación del modelo teórico del MEC». En BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

WATTS, A.G. y otros (1992): *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Comunidades Europeas, Luxemburgo.

AIDIPE (2002): *Memoria resumen y conclusiones del seminario interuniversitario del Área de Mide*. [Http://www.uv.es/aidipe/huelva/MemoriaResumen.htm](http://www.uv.es/aidipe/huelva/MemoriaResumen.htm)

AIOSP (1995) (Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle):

<http://www.iaevg.org/French/French-About.html>

ASCA (1997) (American School Counselor Association):

<http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=79>

ASCA (1999) (American School Counselor Association):

<http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=69>

HRDC (2002): Human Resources Development Canada:

<http://www.drhc-hrhc.gc.ca/>

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002):

<http://www.education.gouv.fr/orient/default.htm>

Centres d'Information et d'Orientation (CIO):

<http://www.education.gouv.fr/orient/cio.htm>

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA)

<http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpnca/index.htm>

Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices de Québec:

<http://www.orientation.qc.ca/index.html>

British Columbia School Counsellors' Association (1998):

<http://www.bctf.bc.ca/psas/BCSCA/roleschoolcnslr.html>

Real Academia Española (2001):

<http://www.rae.es>

Ángel Boza Carreño,
María de la O Toscano Cruz
y Manuela Salas Tenorio
son Profesores de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: aboza@uhu.es