

En el presente artículo se analizan las percepciones que tienen las y los profesionales de la orientación que trabajan en los diferentes Centros que imparten la ESO en Aragón sobre las propias funciones que deben desempeñar. Se resaltan las percibidas como más y menos relevantes en el ejercicio profesional y puede servir como un primer paso contrastar el desarrollo de las afinidades y diferencias entre las funciones que vienen desempeñando los orientadores en las diferentes comunidades autónomas.

Las funciones que vienen obligados a desempeñar los actuales orientadores son muy plurales y diversas. Conviene hacer una constatación y análisis de las mismas para poder discernir entre las que en realidad son más importantes de aquellas que no lo son tanto. Esta pluralidad y diversidad de funciones y tareas conviene ser clarificada para no confundir las urgentes con las importantes; las sustantivas con las accesorias; las que deberían ser con las que realmente son o se ven obligados a desempeñar.

PALABRAS CLAVE: *Atribución de funciones; Percepción del rol; Orientador; Orientación escolar; Cuestionario.*

Percepción de los orientadores¹ de la comunidad autónoma de Aragón sobre la importancia de las funciones que desempeñan en la ESO

pp. 95-105

95

Jacobo Cano Escorriaza*
Narciso García Nieto**

Universidad de Zaragoza

Universidad Complutense, Madrid

Introducción

Clarificar los roles –de una forma más genérica– y las funciones –de una manera más concreta– de los orientadores se convierte en tareas imprescindibles para evitar que la dispersión y vaguedad generen falsas expectativas, tanto en

los propios orientadores como en el resto de la comunidad educativa, aspectos que hemos ido desarrollando en los últimos trabajos (García Nieto, 2008, Cano, 2009). Cabe destacar que el papel del asociacionismo profesional en este ámbito ha tenido creciente relevancia (Sánchez, 2010).

¹ Cuando señalamos en el artículo a los orientadores, tutores, profesores, etc., nos referimos a todos los y las profesionales que trabajan, tanto hombres como mujeres, sin hacer ningún tipo de discriminación.

* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: jcano@unizar.es

** Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: nargar@edu.ucm.es

✉ Artículo recibido el 19 de octubre de 2009 y aceptado el 2 de diciembre de 2010.

A nivel legislativo, se pueden analizar aspectos relacionados con el profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, –según la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares sobre organización de los Departamentos de Orientación–, destacando el desarrollo de la orientación académica y profesional, el asesoramiento en aspectos relacionados con la prevención de dificultades, la evaluación psicopedagógica y la atención a la diversidad en general.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) referencia a la orientación en diversos lugares (Artículo 5, 22, 26, 91 y 129, entre otros) donde remarca la importancia de ésta como aspecto relevante para una educación integral y personalizada, así como para orientar en el aprendizaje del alumnado y el asesoramiento a las diversas familias.

En Aragón se han dictado instrucciones específicas por parte de la Dirección General de Política Educativa –31 de agosto de 2006–, de acuerdo con la LOE, para los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y las funciones encomendadas van en la línea que vamos a describir a continuación. Es de destacar la demanda de un Decreto de Orientación que aglutine y sintetice las funciones de los Departamentos de Orientación y sus profesionales en la Comunidad Autónoma.

Detectar necesidades, prevenir, evaluar, coordinar, diseñar programas, diagnosticar, intervenir, formar y autoevaluar se convierten en elementos esenciales para la práctica profesional de los orientadores. Cada uno de estos aspectos vienen no sólo recogidos en diferentes desarrollos normativos –aunque con matices y diferencias en cada Comunidad Autónoma– sino también en la investigación de muchos autores españoles (Díaz-Allué et al. 1999; Sanz, 1999; Benavent 2003; García Nieto, 2004; Rodríguez Espinar, 1998, 2004; Soler, 2004; Loizaga, 2005, Sampascual et al., 2005; Gallego y Riart, 2006; Boza, 2007; Lledó, 2007 o Santana, 2010) han desarrollado interesantes trabajos donde han incluido referencias a las funciones del orientador en su quehacer profesional y específicamente desde una perspectiva cualitativa (Boza,

2002, 2004; Sanz Díez, 2002). Se ha remarcado, de igual modo, la apuesta por superar el modelo de servicios frente al modelo de desarrollo de programas con la implicación en la orientación de otros agentes educativos (Jariot, 2010).

El análisis de las estructuras organizativas en el ámbito de la orientación por parte de las diferentes Comunidades Autónomas se torna prioritario y necesario (CIDE, 2008), haciendo hincapié en la confluencia de las funciones de asesoramiento (al profesorado, equipo directivo, familias, etc.), contribución al desarrollo de programas y planes –de acción tutorial, de atención a la diversidad, etc.– todo ello desde un enfoque eminentemente preventivo.

Sanz y Sobrado (1998: 32) añaden que las funciones profesionales de los orientadores se especifican como *la descripción detallada de todas las actividades, obligaciones y responsabilidades que conlleva la función orientadora, así como los requisitos y condiciones exigidos a las personas que desarrollen este puesto de trabajo*.

Algunos estudios, como los de Tennyson et al. (1989a y 1989b) tenían claro que era necesario un cambio en el rol de los orientadores de Secundaria de Minnesota. Obtuvieron con los 155 orientadores de la muestra con la que trabajaron, algunos resultados que hacían referencia a que la importancia que daban a las diversas funciones era, en casi todos los casos, mayor que los promedios obtenidos en la realización de dichas funciones –orientación, atención a consultas, planificación personal y laboral, evaluación, desarrollo de programas de tutoría, gestión y coordinación, servicios de apoyo administrativo–.

En el umbral del siglo XXI, Gysbers y Henderson (2000) afirmaban que los motivos de la dispersión profesional de las actividades de los orientadores se deben a que las programaciones de algunos centros se basan en una concepción de servicios obsoletos con funciones demasiado amplias. Dichas programaciones no contienen definiciones claras y es la propia administración quien les responsabiliza de funciones inapropiadas y ambiguas. Es por ello por lo que es preciso desarrollar programas comprensivos que partan de prácticas de liderazgo

de los orientadores –de cambio, de modelaje, de inspiración, etc.– en las funciones que tienen de orientación, coordinación, consulta o desarrollo del currículo, con valores de apertura y autoafirmación (Shillingford y Lambie, 2010).

Desde la perspectiva internacional, resulta relevante destacar el interés por aspectos relacionados con los profesionales de la orientación en el ámbito educativo y los roles que desempeñan para prevenir la salida de los estudiantes de la institución educativa (White y nelly, 2010) o el apoyo prioritario a estudiantes con problemas de salud mental en Canadá (Keats y Laitsch, 2010). Se enfatiza, por ejemplo, el papel clave que se puede desempeñar en la búsqueda de recursos comunitarios desde la orientación (Griffin y Farris, 2010), el desarrollo de programas encaminados a favorecer la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes con una muestra de 860 miembros de la Asociación Americana de Orientadores Escolares (Bodenhorn et al., 2010) o el análisis acerca de las competencias tecnológicas en el ámbito educativo (Sabella et al., 2010).

Por otro lado, McCarthy et al. (2010) analizan las demandas recibidas por la comunidad y los recursos de que dispone una muestra de 227 orientadores de Texas en las que resalta el mayor índice de estrés en aquellos que atienden demandas más numerosas de estudiantes con dificultades diversas. En este sentido, el análisis del fenómeno de *burnout*² de los profesionales de la orientación ha avanzado en la línea de profundizar en la propia satisfacción laboral (Yu et al., 2007), desarrollar recursos (O'Halloran y Linton, 2000) e instrumentos diseñados específicamente (Lee et al., 2007) que han permitido identificar tipologías de mayor o menor ajuste así como implicaciones referidas a la satisfacción laboral o a la propia autoestima profesional (Lee et al., 2010).

No es de extrañar la situación de ambigüedad por la que pasan muchos profesionales de la psicopedagogía (Álvarez y Rodríguez Espi-

nar, 2000), al no tener apenas adscritas funciones en exclusividad. Muchos docentes también se preguntan por la figura de este compañero al que se percibe, en ciertas ocasiones, como un extraño en el propio centro o como redundante, porque muchas de sus funciones ya las llevan a cabo los tutores o el jefe de estudios. De ahí, también, la percepción del propio profesional en cuanto a la extensión del conjunto de tareas que se le encomienda, y que prácticamente implican una presencia y participación en muchas de las actividades del Centro, tal y como señalan Vallejos y Rodríguez (2000).

Esta investigación también pretende, entre sus objetivos, explorar las actuaciones, actividades o programas de orientación vocacional y profesional que aparecen reflejadas en la Programación del Departamento de Orientación. Se puede señalar, en primer lugar, que, independientemente del tipo de intervenciones, se llevan a cabo un mayor número de actuaciones de orientación vocacional y profesional en 2º ciclo de ESO, con respecto al 1º ciclo. Se da una media de 9,6 actuaciones de Orientación en 2º ciclo, mientras que en el 1º la media descriptiva desciende hasta 1,71, diferencia que resulta significativa con un margen de confianza del 95 por ciento (citado en Gomáriz y Hernández, 2003: 141). Por otro lado, se quiere determinar si existen actividades o programas de orientación diferenciados en función de la diversidad de alumnado.

Por su parte, Gomáriz y Hernández (2003: 142) siguen describiendo las intervenciones orientadoras que desarrollan los Departamentos de Orientación en mayor y menor proporción respecto al alumnado con dificultades de aprendizaje: La evaluación de capacidades y aptitudes (13,70 %); la evaluación de actitudes e intereses del alumnado (12,18 %); la información académica y vocacional (9,65 %) y la información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal (9,14 %).

En este caso, las actuaciones de orientación vocacional y profesional que más se suelen llevar

² NOTA DEL EDITOR: La definición de *síndrome de burnout* más consolidada es la de Maslach y Jackson (1981) quienes consideran que es una respuesta inadecuada a un estrés crónico y que se caracteriza por tres dimensiones: cansancio o agotamiento emocional, despersonalización o deshumanización y falta o disminución de realización personal en el trabajo.

a cabo se concentran en las áreas de diagnóstico psicopedagógico e información. Sin embargo, existen otras intervenciones de orientación entre las diecisiete opciones de respuestas propuestas, que los centros de la muestra no suelen desarrollar con este alumnado. Entre ellas se encuentran (Gomáriz y Hernández, 2003: 143): Autoempleo –técnicas, estrategias, etc.–; coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona y organización de actividades en el exterior –visitas a centros u organismos oficiales–.

Entre las competencias específicas, Repetto et al. (2003) señalan “el diagnóstico, la orientación educativa, el desarrollo de la carrera, counseling, información, consulta, investigación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y empleo” y, de esta forma, profundizan en su clarificación y análisis.

Finalmente, y enmarcándose en el ámbito universitario, queremos remarcar cómo García-Fuentes de la Fuente (2006: 107-109), con una muestra de 44 estudiantes del último año de la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de La Coruña, trata de identificar de las treinta competencias genéricas clasificadas en las instrumentales, interpersonales y sistémicas las valoradas como más importantes, señalando las siguientes: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; comunicación oral y escrita en la lengua; capacidad de aprender; habilidades de investigación y conocimiento de cultura y costumbres de otros países.

Observamos cómo resulta relevante y necesario delimitar de una forma más clara el concepto de lo que se entiende por función del orientador en la ESO. Existe un gran abanico de términos que en ocasiones confunden realmente lo que queremos expresar con dichos conceptos, tales como funciones, tareas, roles, competencias u objetivos. Sería preciso delimitar y priorizar las funciones básicas en España, al tiempo que considerar la idiosincrasia de cada Comunidad Autónoma y la realidad de cada Centro. Desde la profesión de la orientación, resulta interesante no sólo preguntarse por estas claves desde los profesionales, sino también, considerando las demandas del resto de la comunidad educativa, valorando las dis-

crepancias y dificultades existentes en este proceso. La Administración debe ser flexible y estar abierta a estas aportaciones para legislar con la mayor proximidad al campo así como con el acierto que se espera de ella para contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Objetivos de la investigación

La finalidad que se propone este estudio es realizar un análisis de la importancia de las funciones según lo que piensan los orientadores en Aragón, centrándose en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende clarificar la importancia de las mismas (ver Anexo 1), dentro de la gran dispersión en la que se encuentra sumido el profesional de la orientación, debido a tantas demandas y necesidades que están surgiendo en el ámbito educativo desde un enfoque comunitario.

Las variables en las que nos hemos centrado para realizar dicho análisis parten del análisis de la legislación autonómica y nacional, así como de investigaciones de relevancia en el ámbito nacional (Sanz, 2001; Blanco et al., 2001; Bisquerra, 2002) e internacional. Se propone la coordinación, el diagnóstico, la docencia, la evaluación/innovación e investigación, la formación, la información y la intervención psicopedagógica.

Hemos obtenido respuesta de más del 80% de los orientadores de Aragón, que en total ascienden a 175, si bien, seis de ellos desempeñan sus funciones en dos centros al mismo tiempo. Se ha solicitado la colaboración en reuniones presenciales de los profesionales organizadas por la Administración, así como con el seguimiento telefónico, por correo postal y por medios telemáticos.

Como instrumento de recogida de la información se ha elaborado un Cuestionario, en el que obtuvimos un resultado muy positivo mediante el Alfa de Cronbach (0,97) y fue revisado por un grupo de expertos –con experiencia en el campo de la orientación y a nivel metodológico– y un grupo piloto, con los que se obtuvo finalmente una media superior a cuatro sobre cinco en la claridad y pertinencia de los ítems del instrumento.

Resultados

Presentamos algunas tablas con los resultados más significativos, teniendo en cuenta el desarrollo legislativo en el ámbito de la orientación en Aragón, tal y como hemos señalado anteriormente. Estos resultados reflejan una situación muy diversa en los profesionales, ya que se dan realidades complejas que consideramos importante profundizar en el futuro. Entre éstas, destacamos las diferencias en el ámbito rural y urbano, la dedicación según la titularidad de los centros, así como los años de experiencia y la reconversión de algunos profesionales de tareas docentes desarrolladas con anterioridad. Se vislumbra cierta necesidad de que la Administración Educativa adopte líneas de actuación que emanen de las necesidades de los propios profesionales.

Hemos de señalar que hacemos una reagrupación de las categorías de respuesta que, en un primer momento, eran cinco y tras dicha decisión son las siguientes: *Ninguna/Poca; Regular y Bastante/Mucha*.

Importancia dada a cada una de las funciones en la ESO

A continuación, incluimos la tabla con los datos recogidos acerca de la importancia que dan los orientadores a cada una de las funciones en la ESO, con un rango de respuesta en cada ítem de 126-139 contestaciones recogidas, sobre 175 orientadores que componen la población total de profesionales en la ESO en Aragón (ver la tabla 1 de la página siguiente).

Las subfunciones que han logrado el mayor número de respuestas en el intervalo de “bastante/muy importante” han sido, por este orden: 1. Información/asesoramiento al alumnado (98,54), orientación académica y profesional (98,54), coordinación con los tutores (97,81), información a las familias y a los tutores (95,62) y la atención al alumnado con NEE (93,23).

El menor porcentaje en dar “bastante/mucha importancia” a las subfunciones corresponde a la docencia en otras áreas menos relacionadas

–latín, geografía– (10,85), a la docencia en diversas áreas relacionadas –ética, etc.– (29,37), promover proyectos de investigación (38,64) y la coordinación de la orientación con ayuntamientos, asociaciones, etc. (42,22). El resto de subfunciones han logrado más del 50% de acuerdo en darles “bastante/mucha importancia”.

En este sentido, las subfunciones a las que no se da “ninguna/poca importancia” son, en los primeros lugares, la docencia en áreas menos relacionadas (66,67), la docencia en diversas áreas relacionadas (38,89), promover proyectos de investigación (25), y la coordinación con organismos públicos, asociaciones, etc. (21,48).

En la función de **coordinación**, se da “bastante/mucha importancia” al trabajo con los tutores (97,81), entre los miembros del Departamento de Orientación (88,55) y con el profesorado (81,02). La coordinación con otros orientadores se le da “bastante/mucha importancia” en algo más de la mitad de los orientadores (54,81) y algo menos de la mitad le da dicha importancia a la coordinación con organismos públicos, asociaciones, etc. (42,22). En un sentido positivo destaca la concienciación por el trabajo en equipo y la relación muy estrecha que deben mantener los orientadores y los tutores; por el contrario, en un sentido más negativo, resalta cómo uno de cada cinco orientadores da “ninguna/poca importancia” a desarrollar sus funciones desde este enfoque comunitario, sin contar con los diferentes recursos materiales y profesionales de la zona. Emerge aquí la situación de relativa soledad de los profesionales que, a su vez, pueden vivir sus propios roles de forma contradictoria y tensa, según las diferentes demandas de la comunidad educativa y de las propias actuaciones de la Administración Educativa.

Con relación al **diagnóstico**, algo más de un 70% de los orientadores dan bastante/mucha importancia a realizar informes psicopedagógicos (73,33), lo que contrasta con el 50,74% que da dicha importancia a pasar tests o cuestionarios. Un 15% da ninguna/poca importancia a la función específica de pasar tests u otros instrumentos. Existe una gran variedad en este ámbito, ya que en algunos centros, los orientadores

| IMPORTANCIA DE LAS FUNCIONES | NINGUNA/ POCA | REGULAR | BASTANTE/ MUCHA |
|---|------------------|---------|--------------------|
| Coordinación con el profesorado | 3,65 | 15,33 | 81,02 |
| Coordinación con los tutores | 0 | 2,19 | 97,81 |
| Coordinación entre los miembros del Departamento de Orientación | 3,05 | 8,40 | 88,55 |
| Coordinación con otros orientadores | 11,11 | 34,07 | 54,81 |
| Coordinación con ayuntamientos, asociaciones, etc. | 21,48 | 36,30 | 42,22 |
| Diagnóstico: pasar test, escalas o cuestionarios | 14,71 | 34,56 | 50,74 |
| Diagnóstico: realizar informes psicopedagógicos | 3,70 | 22,96 | 73,33 |
| Docencia en diversas áreas relacionadas: ética, etc. | 38,89 | 31,75 | 29,37 |
| Docencia en áreas propias: psicología, etc. | 6,35 | 15,87 | 77,78 |
| Docencia en programas específicos de orientación (Técnicas de estudio, etc.) | 6,82 | 15,15 | 78,03 |
| Docencia en otras áreas menos relacionadas: geografía, latín | 66,67 | 22,48 | 10,85 |
| Evaluación, innovación e investigación: autoevaluación del Departamento de Orientación. | 6,62 | 14,71 | 78,68 |
| Evaluación, innovación e investigación: evaluación del Centro (Plan de calidad, etc.) | 11,03 | 22,06 | 66,91 |
| Evaluación, innovación e investigación: diseñar materiales, cuestionarios, escalas | 17,16 | 26,87 | 55,97 |
| Evaluación, innovación e investigación: promover proyectos de investigación | 25,00 | 36,36 | 38,64 |
| Formación a las familias | 8,09 | 21,32 | 70,59 |
| Formación al profesorado | 8,09 | 27,94 | 63,97 |
| Formación a los tutores | 2,94 | 13,97 | 83,09 |
| Formación al equipo directivo | 14,93 | 26,87 | 58,21 |
| Información-Asesoramiento al alumnado | 0 | 1,46 | 98,54 |
| Información-Asesoramiento a las familias | 0 | 4,38 | 95,62 |
| Información-Asesoramiento al profesorado | 2,19 | 16,06 | 81,75 |
| Información-Asesoramiento a los tutores | 0 | 4,38 | 95,62 |
| Información-Asesoramiento al equipo directivo | 7,35 | 17,65 | 75,00 |
| Atención al alumnado con N.E.E.: refuerzo, rehabilitación | 1,48 | 5,19 | 93,33 |
| Atención a minorías étnicas y culturales | 1,49 | 14,93 | 83,58 |
| Educación afectivo-sexual: prevención de violencia de género | 1,47 | 27,94 | 70,59 |
| Educación emocional: habilidades sociales, autoestima, etc. | 0,73 | 13,87 | 85,40 |
| Orientación académico-profesional | 0 | 1,46 | 98,54 |
| Prevención de dificultades de aprendizaje: enseñar a pensar | 2,92 | 12,41 | 84,67 |
| Prevención de drogodependencias: tabaco, alcohol, hachís | 1,47 | 15,44 | 83,09 |
| Prevención de trastornos de la alimentación: anorexia, etc. | 5,19 | 22,96 | 71,85 |

Tabla nº 1. Importancia que da el orientador a cada una de las funciones.

emplean gran parte de su tiempo en este apartado, otros, externalizan en cierta medida este servicio, dependiendo en muchas ocasiones de los recursos humanos y materiales con los que cuenta específicamente cada uno de los centros.

Por otro lado, los orientadores dan un 78% “bastante/mucha importancia” a impartir docencia en áreas propias, como Psicología, Transición a la Vida Adulta y Activa o en programas específicos de orientación, tales como técnicas de estudio, etc. Posiblemente, consideran impartir clases como una buena vía de integración en el Centro, para conocer la realidad del alumnado, el clima escolar, las dificultades que el resto de sus compañeros docentes pueden tener en la impartición de las clases y lo que conlleva de atender a la diversidad de alumnado, el estar con grupos de mayor o menor motivación, etc. Incluso, un 29% de los orientadores da “bastante/mucha importancia” a la docencia en áreas relacionadas, como Ética y algo más de un 10% en áreas menos relacionadas, como geografía o latín.

La función de **evaluación, innovación e investigación** recoge diferentes datos. Por un lado, cerca del 80% de los orientadores dan bastante/mucha importancia a la autoevaluación del Departamento de Orientación. Posiblemente, la cultura de la evaluación como camino de mejora de la intervención del Departamento se está recorriendo de forma cada vez más clara. La revisión de la programación, las actividades o las diferentes actuaciones, se percibe como necesaria e importante, como camino de partida para futuras programaciones. Con relación a la investigación podemos remarcar cómo uno de cada cuatro orientadores da ninguna/poca importancia a promover proyectos de investigación y un 17% a diseñar diversos materiales. La diversidad de roles desde una perspectiva más general, la dispersión de las funciones desde un punto de vista más concreto, la escasez de recursos humanos y materiales así como las propias percepciones acerca de la utilidad de su trabajo investigador en la comunidad educativa, pueden alumbrar algunas de las causas de estos datos. Cabrá desarrollar en el futuro investigaciones cualitativas que profundicen y clarifiquen en mayor medida estas situaciones.

Con relación a la **formación**, los tutores son los destinatarios fundamentales, considerando esta función como bastante/muy importante en un 83%, seguido de la formación a las familias con un 70,59%. Posiblemente, la relación tutor-orientador, orientador-tutor, está más asumida al compartir responsabilidades y asesoramiento en el Plan de Acción Tutorial. El contacto del orientador es mayor con los tutores que con el profesorado en general, a pesar de que hay diversos aspectos relacionados con la atención a la diversidad que suponen un gran reto y novedad, donde la formación no es muy abundante. El equipo directivo es considerado por el orientador, en ocasiones, otro obstáculo más para asumir sus funciones. Dicho equipo es posible que no le valore suficientemente. Un 15% de los orientadores da ninguna/poca importancia a la formación a este colectivo.

Por otra parte, la función de formación a la comunidad educativa obtiene unos porcentajes menores en general que los de información/asesoramiento. Posiblemente, la percepción de los orientadores es que la formación es un nivel más profundo y no tienen por qué ser ellos los encargados de dicha responsabilidad.

La **información-asesoramiento** al alumnado, a las familias y a los propios tutores reflejan los porcentajes más altos de las funciones que realizan en cuanto a su importancia. Un 98,54% y un 95,62% respectivamente son los que consideran bastante/muy importante dichas funciones.

La **intervención psicopedagógica**, con los ocho apartados que engloba, refleja en todos ellos más de un 70% de las opiniones de los orientadores que consideran que es bastante/muy importante. Podemos añadir, que las funciones que mayor porcentaje obtienen en darle más importancia de entre las ocho citadas, son la orientación académica y profesional (98,54%), la atención al alumnado con necesidades educativas especiales –refuerzo, rehabilitación, etc.– (93,33%), la educación emocional –habilidades sociales, autoestima, etc.– y la prevención de dificultades de aprendizaje –enseñar a pensar, etc.– sobre las que el 84,67% considera que son “bastante/muy importantes”. Como

observamos, estas funciones de intervención psicopedagógica son muy valoradas por los orientadores, ya que ninguno de ellos dice que no tienen importancia. Todavía en nuestro Sistema Educativo español no está muy arraigada la cultura de la transversalidad con relación a la educación afectivo-sexual. Ciertamente se está avanzando también en esta línea. Sin embargo, un grupo de orientadores imparten ellos mismos dicha formación al alumnado; otros intentan formar al equipo de tutores y al profesorado para que sean ellos los que, a través de las diferentes áreas o de las tutorías, desarrollen estos contenidos; un tercer grupo se encarga de buscar recursos en la zona, a nivel de asociaciones, consultorías, gabinetes, organizaciones no gubernamentales, la propia administración o ayuntamientos, para que, expertos externos a la institución escolar, desarrollen dichos programas; mientras que el último grupo, tal y como vemos reflejado en estos datos, dan “poca/regular importancia” a estas funciones, con lo que bien pudiera interpretarse que consideran que no son ellos los más indicados para realizar dicha intervención (ver la tabla 2 en a página siguiente).

Cuando se les pregunta a los orientadores cuáles son las cinco funciones que señalarían como las más importantes de entre todas, encontramos en su respuesta bastante diversidad, lo que nos lleva a constatar esas opiniones a la hora de concentrar su trabajo en pocas funciones. En este sentido, hay tan sólo tres que ningún orientador las ha considerado entre las cinco más importantes: la coordinación con otros orientadores, el promover proyectos de investigación y la formación al equipo directivo. De igual modo, se encuentran con unos índices muy bajos la coordinación con ayuntamientos y asociaciones y la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario –un orientador–; la evaluación del centro –dos–; tres orientadores han señalado la docencia en áreas relacionadas (ética) o en programas específicos de orientación y diseñar materiales y cuestionarios; cuatro orientadores (0,82%) la educación afectivo-sexual y cinco orientadores (1,03%) la prevención de las drogodependencias.

Sin embargo, algunos datos que podemos remarcar como los más altos son los referidos, por este orden, a la coordinación con los tutores (59 orientadores lo señalan), información/asesoramiento al alumnado y atención a los que tienen necesidades educativas especiales (52), la orientación académica y profesional (45) y la información/asesoramiento a las familias (33) (ver la tabla 3 en a página siguiente).

Respecto a las funciones agrupadas, encontramos que en ciento cincuenta y cuatro ocasiones aparece la intervención psicopedagógica como la función recogida entre las cinco primeras, considerando también que dicho término engloba ocho subapartados. Dichos aspectos están estrechamente ligados con la práctica educativa y, sobre todo, muy vinculados con tres aspectos fundamentales: por un lado, lo referente a la atención a la diversidad, que supone, como hemos señalado en diversas ocasiones, un reto primordial en la escuela de comienzos del siglo XXI, y por otro, y no menos importante, los problemas relativamente nuevos y los riesgos que salpican a los adolescentes, refiriéndonos a la prevención de las drogodependencias, los trastornos del comportamiento alimentario, la educación afectivo sexual y los aspectos relativos a las habilidades sociales. El tercer y último aspecto, que cuenta con una gran trayectoria en las funciones de los orientadores a lo largo del tiempo, es el referido a la orientación académico-profesional.

Seguidamente, la segunda función que obtiene mayores frecuencias corresponde a la información/asesoramiento, que la señalan 135 veces entre las cinco primeras. La docencia es la que es considerada menos importante, seguida de cerca por la evaluación, innovación e investigación.

Queremos hacer constar a continuación algunas de las diferencias significativas en la importancia que dan los orientadores a sus funciones con relación, en primer lugar, a los años de experiencia como Jefes del Departamento de Orientación y; en segundo lugar, a su edad.

Los orientadores que han ejercido como jefes de dicho departamento, entre uno y cinco años, tienden a dar más importancia a la eva-

| FUNCIONES | 1º-5º ORDEN | % |
|--|-------------|--------|
| Coordinación con el profesorado | 16 | 3,29 |
| Coordinación con los tutores | 59 | 12,11 |
| Coordinación entre los miembros del Departamento de Orientación | 12 | 2,46 |
| Coordinación con otros orientadores | 0 | 0,00 |
| Coordinación con ayuntamientos, asociaciones, etc. | 1 | 0,21 |
| Diagnóstico: pasar test, escalas o cuestionarios | 10 | 2,05 |
| Diagnóstico: realizar informes psicopedagógicos | 30 | 6,16 |
| Docencia en diversas áreas relacionadas: ética, etc. | 3 | 0,62 |
| Docencia en áreas propias: psicología, etc. | 8 | 1,64 |
| Docencia en programas específicos de orientación (Técnicas de estudio, etc.) | 3 | 0,62 |
| Docencia en otras áreas menos relacionadas: geografía, latín, etc. | 7 | 1,44 |
| Evaluación, innovación e investigación: autoevaluación del Departamento de O. | 8 | 1,64 |
| Evaluación, innovación e investigación: evaluación del Centro (Plan de calidad) | 2 | 0,41 |
| Evaluación, innovación e investigación: diseñar materiales, cuestionarios, escalas | 3 | 0,62 |
| Evaluación, innovación e investigación: promover proyectos de investigación | 0 | 0,00 |
| Formación a las familias | 12 | 2,46 |
| Formación al profesorado | 14 | 2,87 |
| Formación a los tutores | 10 | 2,05 |
| Formación al equipo directivo | 0 | 0,00 |
| Información-Asesoramiento al alumnado | 52 | 10,68 |
| Información-Asesoramiento a las familias | 33 | 6,78 |
| Información-Asesoramiento al profesorado | 18 | 3,70 |
| Información-Asesoramiento a los tutores | 23 | 4,72 |
| Información-Asesoramiento al equipo directivo | 9 | 1,85 |
| Atención al alumnado con NEE: refuerzo, rehabilitación, etc. | 52 | 10,68 |
| Atención a minorías étnicas y culturales | 19 | 3,90 |
| Educación afectivo-sexual: prevención de la violencia de género, etc. | 4 | 0,82 |
| Educación emocional: habilidades sociales, autoestima, etc. | 8 | 1,64 |
| Orientación académico-profesional | 45 | 9,24 |
| Prevención de dificultades de aprendizaje: enseñar a pensar, etc. | 20 | 4,11 |
| Prevención de drogodependencias: tabaco, alcohol, hachís, etc. | 5 | 1,03 |
| Prevención de trastornos de la alimentación: anorexia, etc. | 1 | 0,21 |
| Total | 487 | 100,00 |

Tabla nº 2. Frecuencia y porcentaje de orientadores sobre las cinco funciones más importantes.

| FUNCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| Intervención psicopedagógica | 154 | 31,62 |
| Información-Asesoramiento | 135 | 27,72 |
| Coordinación | 88 | 18,07 |
| Diagnóstico | 40 | 8,21 |
| Formación | 36 | 7,39 |
| Evaluación, innovación e investigación | 20 | 4,11 |
| Docencia | 14 | 2,87 |
| Total | 487 | 100,00 |

Tabla nº 3. Funciones agrupadas señaladas como las cinco primeras en orden de importancia.

luación, innovación e investigación que los que no han ejercido ningún año.

A continuación, presentamos algunas de las tablas con los datos más significativos (ver la tabla nº 4).

Respecto a la edad, los orientadores más jóvenes tienden a dar más importancia a la coordinación con otros orientadores, CPR, Unidad de Programas, que los orientadores de más edad, aquellos que se sitúan por encima de los cincuenta años, quizás porque esperan menos de dichos recursos comunitarios.

Existe, en coherencia con el aspecto anteriormente citado, la tendencia de que tanto los orientadores más jóvenes y aquéllos en la franja

de edad de 35-50 años, otorguen más importancia a la coordinación con ayuntamientos y asociaciones que los orientadores de mayor edad.

Podemos observar cómo los más jóvenes tienen una actitud más abierta y dan mayor importancia a la coordinación con otros recursos externos al Centro, mientras que los que llevan más años de experiencia le dan menos importancia. Una de las razones puede ser debida a que, con la experiencia, estos profesionales van cayendo, por una parte, en cierta rutina y por otra, van resolviendo los problemas con el bagaje de los recursos utilizados anteriormente a lo largo de los años. De igual modo, extraemos alguna conclusión referida a que los orientado-

| FUNCIÓN | CONCRECIÓN | 0 | 1-5 AÑOS | MÁS DE 5 AÑOS | F | SIG. |
|--|-------------------------------------|------|----------|---------------|-------|-------|
| Evaluación, innovación e investigación | Promover proyectos de investigación | 2,63 | 3,32 | 3,21 | 3,369 | 0,037 |

104

| VARIABLE DEPENDIENTE | COMPARACIONES MÚLTIPLES | | DIFERENCIA DE MEDIAS (I-I) | ERROR TÍPICO | SIG. | INTERVALO DE CONFIANZA AL 95% | | |
|---|--|--|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|-------|
| | (I) Jefe del Departamento de Orientación | (I) Jefe del Departamento de Orientación | | | | Límite inferior | Límite superior | |
| Evaluación, innovación e investigación: promover proyectos de investigación | Scheffé | 0 | 1-5 años | -0,69 | 0,27 | 0,04 | -1,36 | -0,02 |
| | | | Más de 5 años | -0,58 | 0,26 | 0,09 | -1,22 | 0,06 |
| | | 1-5 años | 0 | 0,69 | 0,27 | 0,04 | 0,02 | 1,36 |
| | | | Más de 5 años | 0,11 | 0,19 | 0,85 | -0,36 | 0,58 |
| | | Más de 5 años | 0 | 0,58 | 0,26 | 0,09 | -0,06 | 1,22 |
| | | | 1-5 años | -0,11 | 0,19 | 0,85 | -0,58 | 0,36 |

Tabla nº 4. Diferencias significativas en la importancia que dan los orientadores a sus funciones con relación a los años de experiencia como Jefes del Departamento de Orientación.

res de menor edad necesitan de mayor acompañamiento en los comienzos de su labor orientadora, ya que en principio, carecen de menor experiencia.

Los orientadores más jóvenes tienden a dar más importancia a la información/asesoramiento a las familias que los orientadores más mayores. En este sentido puede quedar reforzada la visión de la necesaria colaboración entre la familia y la escuela. Es aquí donde el orientador puede jugar un papel clave. Sin embargo, que los orientadores con más edad den menos importancia a dicha función puede dejar entrever cierta decepción, respecto a la colaboración que debería haber entre ambas instituciones.

En la información/asesoramiento al profesorado también se puede observar cierta tendencia de que los orientadores más jóvenes le den más importancia que los más mayores. En este sentido, la cultura del trabajo colaborativo es posible que pueda estar más arraigada entre los orientadores de menor edad.

Por otro lado, los orientadores que tienen entre 35-50 años, tienden a dar más importancia a la atención a minorías étnicas y culturales que aquellos de mayor edad. Es de destacar que la riqueza de la diversidad de culturas es un fenómeno relativamente creciente y que está suponiendo un reto en la atención a la diversidad y la comprensividad educativa (ver la tabla nº 5 en la página siguiente).

Finalmente y a modo de ejemplo, haciendo cierto análisis comparativo, Sanz (1999: 197) describe también las diferencias significativas existentes y obtiene resultados respecto a la función que hace referencia a asesorar, en grupo reducidos –entre cinco y ocho alumnos–, a estudiantes con problemas en la transición del Centro al mundo laboral y la función de asesorar en grupos reducidos a estudiantes que abandonan los estudios en la búsqueda de otras alternativas de formación profesional y/o búsqueda de trabajo. Concluye que *“aunque son funciones consideradas bastante importantes por los orientadores –alrededor del 80%–, los que tienen más de cuarenta años tienen tendencia a considerarlas como menos importantes que los más jóvenes”*.

Sanz señala también las diferencias significativas en cuanto a la experiencia como orientadores, en la que los noveles otorgan más importancia que los expertos a reunirse con otros profesionales de orientación de la zona para tareas de consulta mutua.

Conclusiones

Constatamos por la revisión teórica realizada que existe una gran dispersión y cierta indefinición en las funciones que los orientadores deben desarrollar en el ámbito educativo.

Resulta relevante señalar cómo los orientadores en Aragón consideran las funciones más importantes las referidas al asesoramiento al alumnado, concretando en la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad, haciendo constar que la información a las familias y a los tutores –también con éstos últimos la coordinación– son esenciales para su quehacer profesional. La docencia, por el contrario, se percibe más como una amenaza o excesiva carga de trabajo para el desarrollo de las demás funciones específicas de la orientación. La investigación, aunque necesaria, no es apreciada por el escaso tiempo con el que cuentan y la saturación señalada anteriormente. La Administración Educativa juega un papel fundamental a la hora de considerar esta dispersión manifiesta, favoreciendo posibilidades y cauces para un equilibrio entre el tiempo dedicado a la docencia en materias específicas, tales como psicología, y las funciones más demandadas y técnicas.

Otro de los aspectos a potenciar es el trabajo colaborativo desde la perspectiva comunitaria. En este sentido, uno de cada cinco orientadores no le otorga importancia a esta coordinación con recursos y contrasta con los esfuerzos que la Administración Educativa lleva a cabo en este sentido y pudiera no obtener todo el eco esperado en la práctica concreta.

Es preciso desarrollar programas comunitarios, desde la orientación, que impliquen a toda la comunidad educativa, evaluándolos desde la perspectiva de la mejora continua. Existe una

| FUNCIÓN | CONCRECIÓN | MENOS 35 AÑOS | 35-50 AÑOS | MÁS DE 50 AÑOS | F | Sig. |
|--------------------------------|--|---------------|------------|----------------|-------|-------|
| Coordinación de la orientación | Con otros orientadores, CPR, Unidad de Programas, etc. | 3,84 | 3,61 | 3,16 | 3,600 | 0,031 |
| | Con ayuntamientos, asociaciones, etc. | 3,35 | 3,34 | 2,47 | 7,967 | 0,001 |
| Información-Asesoramiento | A las familias | 4,74 | 4,56 | 4,21 | 4,963 | 0,009 |
| | Al profesorado | 4,48 | 4,14 | 3,89 | 3,826 | 0,025 |
| Intervención psicopedagógica | Atención a minorías étnicas y culturales | 4,42 | 4,41 | 3,89 | 3,520 | 0,033 |

| VARIABLE DEPENDIENTE | COMPARACIONES MÚLTIPLES | | DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J) | ERROR TÍPICO | SIG. | INTERVALO DE CONFIANZA AL 95% | | |
|--|-------------------------|---------------|----------------------------|---------------|--------|-------------------------------|-----------------|--------|
| | (I) Edad | (J) Edad | | | | Límite inferior | Límite superior | |
| Coordinación con otros orientadores | Scheffé | < de 35 años | 35-50 años | 0,229 | 0,194 | 0,501 | -0,252 | 0,709 |
| | | | > de 50 años | 0,681 | 0,254 | 0,031 | 0,049 | 1,312 |
| | | 35-50 años | < de 35 años | -0,229 | 0,194 | 0,501 | -0,709 | 0,252 |
| | | | > de 50 años | 0,452 | 0,230 | 0,150 | -0,119 | 1,024 |
| | | > de 50 años | < de 35 años | -0,681 | 0,254 | 0,031 | -1,312 | -0,049 |
| | 35-50 años | -0,452 | 0,230 | 0,150 | -1,024 | 0,119 | | |
| Coordinación con ayuntamientos, asociaciones, etc. | Scheffé | < de 35 años | 35-50 años | 0,010 | 0,193 | 0,999 | -0,469 | 0,489 |
| | | | > de 50 años | 0,881 | 0,253 | 0,003 | 0,254 | 1,508 |
| | | 35-50 años | < de 35 años | -0,010 | 0,193 | 0,999 | -0,489 | 0,469 |
| | | | > de 50 años | 0,871 | 0,229 | 0,001 | 0,302 | 1,440 |
| | | > de 50 años | < de 35 años | -0,881 | 0,253 | 0,003 | -1,508 | -0,254 |
| | 35-50 años | -0,871 | 0,229 | 0,001 | -1,440 | -0,302 | | |
| Información-Asesoramiento a las familias | T3 de Dunnett | < de 35 años | 35-50 años | 0,183 | 0,111 | 0,281 | -0,089 | 0,454 |
| | | | > de 50 años | 0,531 | 0,182 | 0,021 | 0,069 | 0,994 |
| | | 35-50 años | < de 35 años | -0,183 | 0,111 | 0,281 | -0,454 | 0,089 |
| | | | > de 50 años | 0,349 | 0,181 | 0,178 | -0,111 | 0,809 |
| | | > de 50 años | < de 35 años | -0,531 | 0,182 | 0,021 | -0,994 | -0,069 |
| | 35-50 años | -0,349 | 0,181 | 0,178 | -0,809 | 0,111 | | |
| Información-Asesoramiento al profesorado | T3 de Dunnett | < de 35 años | 35-50 años | 0,348 | 0,170 | 0,128 | -0,074 | 0,771 |
| | | | > de 50 años | 0,589 | 0,224 | 0,035 | 0,034 | 1,144 |
| | | 35-50 años | < de 35 años | -0,348 | 0,170 | 0,128 | -0,771 | 0,074 |
| | | | > de 50 años | 0,241 | 0,202 | 0,495 | -0,262 | 0,744 |
| | | > de 50 años | < de 35 años | -0,589 | 0,224 | 0,035 | -1,144 | -0,034 |
| | 35-50 años | -0,241 | 0,202 | 0,495 | -0,744 | 0,262 | | |
| Atención a minorías étnicas y culturales | Scheffé | < de 35 años | 35-50 años | 0,006 | 0,171 | 0,999 | -0,419 | 0,430 |
| | | | > de 50 años | 0,530 | 0,228 | 0,071 | -0,035 | 1,096 |
| | | 35-50 años | < de 35 años | -0,006 | 0,171 | 0,999 | -0,430 | 0,419 |
| | | | > de 50 años | 0,525 | 0,207 | 0,045 | 0,010 | 1,040 |
| | | > de 50 años | < de 35 años | -0,530 | 0,228 | 0,071 | -1,096 | 0,035 |
| | 35-50 años | -0,525 | 0,207 | 0,045 | -1,040 | -0,010 | | |

Tabla nº 5. Diferencias significativas en la importancia que dan los orientadores a sus funciones con relación a la edad.

demanda creciente de asesoramiento personalizado en el reto enriquecedor que puede suponer la atención a la diversidad, así como la necesidad de desarrollar la orientación a través de la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación

Finalmente, al formular la pregunta de manera más amplia respecto al conjunto de funciones, los orientadores señalan como las más relevantes la intervención psicopedagógica –que abarca desde la prevención de drogas, las medidas de atención a la diversidad, la orientación académica y profesional o la educación afectiva– y la información/asesoramiento a la comunidad educativa. Resulta necesario revisar las propuestas de funciones desde el ámbito de la orientación con el objetivo de responder a las demandas y retos crecientes de la escuela del siglo XXI en la sociedad compleja del conocimiento. Este trabajo pretende, de igual forma, hacer hincapié en la necesaria colaboración de toda la comunidad, desde una perspectiva sistémica, donde el reconocimiento a la orientación venga dado por las aportaciones y logros hacia una mejora de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones. En VV. AA. *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- BENAVENT, J. A. (2003). “Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 14, 1, 41-59.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BLANCO, A. et al. (2001). “Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria”. *Revista de Investigación Educativa* 19, 1, 199-220.
- BODENBORN, N.; WOLFE, E. W. y AIREN, O. E. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling* 13, 3, 165-174.
- BOZA, A. (2002). “Evaluación de la orientación en Educación Secundaria: análisis de roles”. *XXI, Revista de Educación*, 4, 217-238.
- BOZA, A. (2004). “La orientación en Educación Secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores”. *REOP*, 15 2, 2, 129-146.
- BOZA, A. (2007). “¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones de un orientador. *XXI Revista de Educación*, 9, 111-131.
- CANO, J. y GARCÍA NIETO, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos* 12, 57-75.
- CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- DÍAZ-ALLUÉ, M^a T. (1999). “Orientación educativa y atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”. *Bordón* 51, 1, 115-124.
- GALLEGO, S. y RIART, J. (Coord.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA NIETO, N. (2004). *Nuevas competencias docentes: el rol orientador en el actual profesorado*. Conferencia inaugural Curso 2004-2005. Madrid: Universidad Complutense.
- GARCÍA NIETO, N. y CANO, J. (2008). Aproximación al perfil del orientador en la ESO de Aragón. *Revista española de orientación y psicopedagogía* 18, 3, 303-315.
- GARCÍA-FUENTES DE LA FUENTE, C. D. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: Una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 17, 1, 99-116.
- GOMÁRIZ, M^a A. y HERNÁNDEZ, J. (2003). Los Departamentos de Orientación en la región de Murcia: orientación y atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 14, 2, 129-147.
- GRIFFIN, D. y FARRIS, A. (2010). School counselors and collaboration: Finding resources

- through community asset mapping. *Professional School Counseling* 13, 5, 248-256.
- GYSBERS, N. C. y HENDERSON, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3ª ed.). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- JARIOT, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21, 1, 45-58.
- KEATS, P. A. y LAITSCH, D. (2010). Contemplating regulation of counsellors in Canadian Schools: Current issues and concerns. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 108. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/keats-laitsch.html> (Consultado el 2 de noviembre de 2010).
- LEE et al. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40, 142-154.
- LEE et al. (2010). A typology of burnout in professional counsellors. *Journal of Counseling and Development* 88, 131-138.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN del 2/2006 de 3 de mayo. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.
- LLEDÓ, A. (Coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- LOIZAGA, F. (2005). "Departamentos de Orientación: Un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras (I)". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 15, 2, 2, 47-61.
- MCCARTHY, C. et al. (2010). An exploration of school counselor's demands and resources: relationship to stress, biographic and caseload characteristics. *Professional School Counseling* 13, 3, 146-158.
- O'HALLORAN, T. M. y LINTON, J. M. (2000). Stress on the job: Self-care resources for counselors. *Journal of Mental Health Counseling* 22, 354-364.
- REPETTO et al. (2003). Competences internationales pour les professionnelles d'orientation educationnelle et de carrière. En *Report Final de International Conference, Quality development in vocational counselling and training*. Bern: Suisse Ed. SVB-ASOSP.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). "La función orientadora: claves para la acción". *Revista de Investigación Educativa* 16, 2, 5-23.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). Intervención psicopedagógica y calidad de la educación. En Soler, J. L. (Coord.) (2004). *Orientación y tutoría*. Actas del Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza: Mira Editores, 23-56.
- SABELLA, R. A.; POYNTON, T. A. y ISAACS, M. L. (2010). School counsellors perceived importance of counselling technology competencies. *Computers in Human Behavior* 26, 4, 609-617.
- SAMPASCUAL, G. et al. (2005). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ, M^a F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21, 2, 231-239.
- SANTANA, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21, 2, 261-270.
- SANZ DÍEZ, F. (2002). *La tarea del orientación en un IES a través de sus vivencias. Estudio etnográfico*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SANZ ORO, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- SANZ ORO, R. y SOBRADO, L. (1998). "Roles y funciones de los orientadores". *Revista de Investigación Educativa* 16, 2, 25-57.
- SHILLINGFORD, M. A. y LAMBIE, G. W. (2010). Contribution of professional school counsellors' values and leadership practices to their programmatic service delivery. *Professional School Counseling* 13, 4, 208-217.
- SOLER, J. L. (Coord.) (2004). *Orientación y tutoría*. Actas del Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza: Mira Editores.
- TENNYSON, W. W. et al. (1989a). "How they view their role: A survey of counselors in different secondary schools". *Journal of Counseling and Development* 67, 7, 399-403.

- TENNYSON, W. W.; MILLER, G. D.; SKOVHOLT, T. G. y WILLIAMS, R. C. (1989b). "Secondary school counselors: What do they do? What is important?" *School Counselor* 36, 253-259.
- VALLEJOS, A. y RODRÍGUEZ (2000). "El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función". *Escuela Abierta* 4, 157-167.
- WHITE, S. W. y NELLY F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling Development* 88, 227-235.
- YU, K. et al. (2007). Counselor's collective self-esteem mediates job dissatisfaction and client relationships. *Journal of Employment Counseling* 44, 163-172.

ABSTRACT

School counselors' perception on the importance of their functions in secondary school

This paper analyzes the school counsellors' perception on the functions they have to perform in the different secondary schools of the region of Aragón. The more and less important for them are highlighted, and the study can be considered as a first approach to enable comparisons among different Spanish regions.

The functions that school counsellors are entrusted are very different. It is advisable to analyze them to discover the more important ones. It is good to clarify this plurality to avoid confusing the urgent functions with the important ones; the incidental functions with the significant ones, the supposed ones with the ones that must be.

KEY WORDS: *Function assignment; Role's perception; Counsellor; School counsellor; Questionnaire.*

RESUME

Perception des conseillers scolaires de la region autonome d'Aragon sur l'importance de leurs fonctions à l'école secondaire

Cet article analyse les perceptions des conseillers scolaires qui travaillent dans les différents établissements qui dispensent l'enseignement secondaire obligatoire en Aragon au sujet des rôles qu'ils ont à jouer. On met en évidence ceux qui sont perçus comme plus ou moins pertinents dans la pratique et opposer les affinités et les différences entre les rôles que les conseillers jouent dans les différentes régions autonomes peut être une première étape.

Les fonctions que les conseillers actuels sont obligés d'assumer sont plusieurs et diverses. Il faudrait faire leur constatation et leur analyse en vue de discerner lesquelles sont en fait plus importantes de celles qui ne le sont pas tellement.

La pluralité et la diversité des fonctions et des tâches devraient être clarifiées afin d'éviter toute confusion de celles qui sont urgentes avec celles qui sont importantes; celles qui sont caractéristiques avec celles qui sont accessoires; celles qui devraient être avec celles qui sont en réalité ou qu'ils sont contraints à jouer.

MOTS CLÉ: *Affectation de la fonction; Perception du rôle; Conseiller; Conseiller scolaire; Questionnaire.*

Anexo 1. Modelo de preguntas incluidas en el Cuestionario para el Análisis de las Funciones de los Orientadores

Señala con una **X** la **importancia** que das a cada función que desarrollas en la ESO como orientador. *En la última columna, elige únicamente las cinco subfunciones concretas que consideras más importantes de entre todas, ordenándolas (1ª 2ª 3ª 4ª 5ª) de 1ª (Más importante) a 5ª (Menos importante).*

| FUNCIÓN | CONCRECIÓN | IMPORTANCIA | | | | | Elige 5 (1ª 2ª 3ª) |
|---|---|-------------|------|---------|----------|-------|--------------------|
| | | Ninguna | Poca | Regular | Bastante | Mucha | |
| 1. Coordinación de la orientación | 1. Con el profesorado | | | | | | |
| | 2. Con los tutores | | | | | | |
| | 3. Entre los miembros del Departamento de Orientación | | | | | | |
| | 4. Con otros orientadores, C.P.R., Unidad de Programas, etc. | | | | | | |
| | 5. Con ayuntamientos, asociaciones, etc. | | | | | | |
| 2. Diagnóstico | 1. Pasar test, escalas o cuestionarios | | | | | | |
| | 2. Realizar informes psicopedagógicos | | | | | | |
| 3. Docencia | 1. En diversas áreas relacionadas (Ética, etc.) | | | | | | |
| | 2. En áreas propias (Psicología, etc.) | | | | | | |
| | 3. En programas específicos de orientación (Técnicas estudio, etc.) | | | | | | |
| | 4. Otras áreas menos relacionadas (Geografía, Latín, etc.) | | | | | | |
| 4. Evaluación, innovación e investigación | 1. Autoevaluación del Departamento de Orientación | | | | | | |
| | 2. Evaluación del Centro (Plan de Calidad, P. C. Etapa, mejora continua, etc) | | | | | | |
| | 3. Diseñar materiales: cuestionarios, escalas, etc. | | | | | | |
| | 4. Promover proyectos de investigación | | | | | | |
| 5. Formación | 1. A las familias | | | | | | |
| | 2. Al profesorado | | | | | | |
| | 3. A los tutores | | | | | | |
| | 4. Al equipo directivo | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 6. Información-Asesoramiento | 1. Al alumnado | | | | | | | | |
| | 2. A las familias | | | | | | | | |
| | 3. A profesorado | | | | | | | | |
| | 4. Al tutores | | | | | | | | |
| | 5. Al equipo directivo | | | | | | | | |
| 7. Intervención psicopedagógica | 1. Atención al alumnado con N.E.E. (Refuerzo, rehabilitación, etc.) | | | | | | | | |
| | 2. Atención a minorías étnicas y culturales | | | | | | | | |
| | 3. Educación afectivo-sexual (Prevención violencia de género, etc.) | | | | | | | | |
| | 4. Educación emocional (Habilidades sociales, autoestima, etc.) | | | | | | | | |
| | 5. Orientación académica y profesional | | | | | | | | |
| | 6. Prevención de dificultades de aprendizaje (Enseñar a pensar, etc.) | | | | | | | | |
| | 7. Prevención de drogodependencias (Tabaco, alcohol, hachís, etc.) | | | | | | | | |
| | 8. Prevención de trastornos de la alimentación (Anorexia, etc.) | | | | | | | | |

