

# Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas<sup>1</sup>

## School counsellor competences and training: an empirical study in nine Spanish autonomous communities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. Madrid, España.

Asunción Manzanares Moya

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Cuenca, España.

Esther López-Martín

Nuria Manzano-Soto

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. Madrid, España.

### Resumen

Este trabajo se propone aclarar la asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar en qué medida los propios orientadores, los tutores y los directores de los centros perciben si los primeros satisfacen las demandas de orientación del alumnado, del profesorado y de las familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello. El estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre los sistemas institucionales de orientación y apoyo psicopedagógico a las escuelas en una muestra de nueve comunidades autónomas (CCAA) españolas. La muestra participante estuvo constituida por 3.179 profesionales (directores, orientadores y tutores) de centros de Educación Primaria y Secundaria. El análisis de datos se

---

<sup>(1)</sup> Proyecto de Investigación Fundamental (I+D), 2008-2012 financiado por MICINN: *Evolución de los distintos modelos institucionales de Orientación en las comunidades autónomas españolas. Análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad de la educación en centros de Infantil, Primaria y Secundaria* (EDU2008-06389). Agradecemos al Instituto de Formación, Investigación e Innovación (IFIE) su apoyo como EPO.

ha realizado desde una doble aproximación: cualitativa (categorización de respuestas a una pregunta abierta incluida en la encuesta) y cuantitativa (estadísticos descriptivos y análisis de diferencias de percepción en función de variables como etapa educativa, perfil profesional o comunidad autónoma). La respuesta de los orientadores ha permitido identificar un perfil profesional definido, ajustado a los ámbitos de intervención que marcan las normas, que incluye competencias tanto técnicas como transversales. No se aprecia una demanda de competencias más innovadoras, por ejemplo, asociadas al enfoque intercultural y comunitario de la orientación. Mayoritariamente, los orientadores dicen dar una respuesta adecuada a las diversas necesidades de asesoramiento y orientación de alumnos, profesores y familias. Aquellos que opinan lo contrario señalan como un obstáculo la insuficiente formación recibida.

*Palabras clave:* competencias profesionales, formación de orientadores, orientación educativa, necesidades de orientación educativa, Educación Primaria, Educación Secundaria, investigación mediante encuesta.

### **Abstract**

What is the association between the competences counsellors say are required by their work at primary and secondary schools and the training they receive? To what extent are counsellors perceived –by themselves and by form teachers and headmasters– as satisfying the guidance needs of students, teachers and families? How big an obstacle is lack of training in satisfying guidance needs? This paper is part of a broader research project on institutional systems of guidance and support in educational psychology at schools in a sample of nine Spanish autonomous communities. The participating sample is made up of 3,179 primary and secondary school headmasters, counsellors and form teachers. The data are analyzed using two approaches, the qualitative (categorization of answers to an open-ended survey question) and the quantitative (descriptive statistics and analysis of differences in perception according to variables such as education stage, job profile and autonomous community). The counsellors' response is used to identify a sharply defined job profile covering the spheres of action called for by legislation, including technical competences and transversal competences. However, there is no visible demand for more-innovative competences, such as competences associated with the intercultural and community focus of guidance. Guidance counsellors mainly say they respond adequately to the different advice and guidance needs of students, teachers and families, and the counsellors who disagree attribute the situation to insufficient training on their side.

*Key words:* professional competences, school guidance counsellor training, educational guidance, educational guidance needs, primary education, secondary education, survey-based research.

## Introducción

En este trabajo se propone aclarar la asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar en qué medida ellos mismos, los tutores y los directores de centro perciben si satisfacen las demandas de orientación de alumnos, profesores y familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello.

El estudio de las competencias profesionales es un ámbito de investigación con un corto pero intenso recorrido, pues se remonta a principios de los años ochenta<sup>2</sup>, cuando el contexto laboral plantea nuevas necesidades a los sistemas de producción y con ello la exigencia de revisar las profesiones. En dicha década, la proliferación de programas de formación basados en competencias apunta a un nuevo enfoque aplicable a la formación y profesionalización. Se supera la perspectiva centrada esencialmente en las aptitudes para desempeñar una profesión y se pone el foco en la descripción de los elementos constitutivos (saber, saber hacer, saber decidir, saber comportarse) y en la adquisición de competencias, con especial hincapié en el proceso intelectual subyacente y en sus implicaciones para la gestión del conocimiento (Mertens, 1996). Pese a la complejidad del constructo ‘competencia profesional’, existe cierto consenso sobre su significado y aplicación a un rango de ámbitos (formación y orientación profesional, gestión de recursos humanos o formación docente, entre otros).

Para entender el enfoque de formación por competencias, hemos seleccionado dos conceptualizaciones complementarias. Una, más analítica, es la que la Comisión Europea (CE, 2005) emplea en el marco europeo de cualificaciones, que identifica distintos elementos o dimensiones de las competencias: «1) Competencia cognitiva; 2) Competencia funcional; 3) Competencia personal; y 4) Competencia ética» (p. 11). Otra conceptualización, sintética, coherente con la anterior pero más intuitiva y dinámica, considera la importancia de movilizar, integrar y transferir estratégicamente los conocimientos, habilidades y actitudes personales necesarias para lograr un objetivo o resolver un problema de forma autónoma en un contexto determinado (Lasnier, 2000). De este

---

<sup>(2)</sup> El término ‘competencia’ se remonta a 1973, cuando David McClelland publicó el artículo «Testing for Competence rather than for Intelligence».

modo, la competencia profesional distingue entre saber lo que hay que hacer en una situación y ser capaz de enfrentarse a dicha situación efectivamente con éxito. En este caso, es clave el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia (Brown, Cane y Bryce, 2008; Repetto, Ferrer-Sama, Manzano-Soto y Hiebert, 2008; Hiebert, 2009; Sultana, 2009, entre otros).

Durante las últimas dos décadas, se intensifica la investigación en torno a cuatro cuestiones:

- El peso de las teorías que los profesionales manejan y que modulan su competencia en un contexto particular. Esto refuerza la dimensión reflexiva de las profesiones (Schön, 1998).
- La progresiva vinculación del estudio de las competencias con enfoques constructivistas. Esto implica una aproximación que supera los iniciales planteamientos conductistas, con implicaciones para la formación y evaluación (Ryan, 2006).
- El avance de los procesos de acreditación de competencias profesionales (Charraud, 2011; Jonhson, Penny y Gordon, 2009).
- El reconocimiento del papel que las asociaciones y colegios profesionales desempeñan en la legitimación de las profesiones. Tales instituciones son las que definen una deontología y un perfil competencial acordes con la responsabilidad social de la profesión. Además, sirven de contrapeso a la intervención de agentes y situaciones coyunturales que puedan desvirtuarla por intereses espurios (Douglas, 2011).

En el caso de la aplicación del enfoque de competencias al ejercicio de la profesión de orientador en el marco del sistema educativo, el debate internacional está vivo y abierto (Hiebert, 2009). En el contexto español, muchos administradores, orientadores e investigadores consideramos que –pese a los innegables avances de los últimos años– el perfil profesional no está satisfactoriamente plasmado en la normativa que regula su formación inicial (oferta de Grados), su acceso a la profesión (mediante el título de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria) y la inducción profesional (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2000; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Vélaz-de-Medrano y Vaillant, 2009; Vélaz-de-Medrano, Manzano y Blanco, 2013).

## Las competencias profesionales y la formación de los orientadores como objeto de estudio

A escala internacional, las asociaciones profesionales de orientadores han desempeñado un papel fundamental en la determinación y la defensa de su perfil competencial a través de sus trabajos: Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003); Canadian National Steering Committee (Hiebert, 2000); American School Counselor Association (Bowers y Hatch, 2005); Career Industry Council of Australia (CICA, 2006); o, más recientemente, la Comisión Europea (CE). Una primera iniciativa se debe al European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), que en 2007 encargó al National Institute for Career Education and Counselling (NICEC) el estudio de las rutas de cualificaciones y competencias de los orientadores en los 27 Estados miembros. Otro exponente de la preocupación de la CE por contar con un sistema común de acreditación de competencias de estos profesionales –fuera del contexto escolar– es el proyecto EAS (European Accreditation Scheme) (Reid, 2007; Repetto et ál., 2008; Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009). En muchos de estos estudios, el diseño del perfil competencial de los orientadores va acompañado de un análisis de las implicaciones para su formación inicial y acreditación profesional. Además, se señala la importancia de los marcos de competencia para reforzar la consistencia y la flexibilidad de los programas formativos y garantizar simultáneamente estándares comunes de formación (Sultana, 2009).

En España, el estudio de las competencias de los orientadores es deudor de la fragmentación de la orientación como espacio profesional y, por tanto, de las diferencias que se producen en la socialización y formación de los orientadores según dependan de la Administración laboral o de la educativa (Manzanares, 2008). En gran medida, esto explica que el estudio de las competencias se haya localizado en el ámbito escolar y, concretamente, en el análisis de las funciones, tareas o papeles que desempeñan los orientadores en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (Fernández y Fernández, 2006; García y Sánchez, 2007; Santana, 2009; Martín y Luna, 2011; Vélaz-de-Medrano et al., 2001, entre otros). Las diversas perspectivas de análisis comparten la preocupación por caracterizar los procesos de construcción de la identidad profesional de los orientadores, así como los de inserción y desarrollo profesional en

términos similares a los planteados para la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Vélaz-de-Medrano y Vaillant, 2009).

En España, la definición de las ‘funciones’ de los orientadores se acompañó de un análisis de las implicaciones formativas en los momentos de mayor definición de su papel en los años noventa (LOGSE, 1990). Sin embargo, la definición en términos de ‘competencias’ es consecuencia de la progresiva regulación de la orientación en las comunidades autónomas y, sobre todo, de la modificación de la formación inicial requerida para el ejercicio de las profesiones reguladas –como la orientación– tras la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades en 2001 y de la Ley Orgánica de Educación en 2006 (Grañeras y Parra, 2008; Vélaz-de-Medrano et ál., 2013). Esta situación supone un reto muy importante para el debate y la investigación (Martínez del Río, 2007; Vélaz-de-Medrano, 2008). Sin embargo, no hemos localizado estudios empíricos extensivos sobre las competencias que su trabajo exige de los orientadores y la percepción que estos tienen del papel que está desempeñando la formación recibida para favorecer o dificultar su labor. Este trabajo propone un avance conceptual y metodológico en este ámbito.

## El presente estudio

Este trabajo se integra en un programa de investigación sobre *Políticas públicas sobre orientación y apoyo escolar: estudio de sistemas vigentes y emergentes*<sup>3</sup>, que comprende una sucesión de estudios empíricos. Presentamos aquí los resultados parciales del último de ellos, referidos al papel que desempeña la formación de orientadores en la puesta en práctica de sus competencias y en la cobertura de las necesidades de orientación de los centros. Los objetivos de este trabajo son:–

- Identificar las principales competencias profesionales que, según los orientadores, el trabajo de orientación en el centro les exige.

---

<sup>3</sup> Grupo de Investigación sobre Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores ([www.uned.es/grisop](http://www.uned.es/grisop)).

- Valorar las diferencias de percepción entre etapas (Primaria y Secundaria) y comunidades autónomas.
- Conocer en qué medida la insuficiente formación de los orientadores es un obstáculo para responder a las demandas de orientación de alumnos, docentes y familias del centro.
  - Analizar y comparar la perspectiva de los propios orientadores y otros perfiles profesionales significativos del centro.
  - Analizar si su percepción difiere en función del ámbito de intervención.
  - Valorar las diferencias de percepción entre etapas (Primaria y Secundaria) y comunidades autónomas.

La investigación se acomete partiendo de un grupo de indicadores del marco teórico elaborado ad hoc para analizar las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela. En tal marco, se consideran dos elementos en el sistema de orientación y apoyo escolar: ‘modelo de intervención’ (principios que la sustentan) y ‘estructura/s’ (profesionales, equipos o servicios) (Vélaz-de-Medrano, 2013).

Algunas comunidades autónomas han mantenido en sus políticas el mismo modelo o estructuras de orientación que definió la LOGSE en 1990<sup>4</sup>. Otras han introducido cambios de distinta profundidad, como la modificación o extinción de los equipos de zona que atendían centros de Infantil y Primaria, con la incorporación de un orientador o una suerte de departamento de orientación a los centros de Primaria. Este cambio estructural ha sido muy contestado por los profesionales porque no solía ir acompañado de la formación en las competencias específicas que exige el cambio de contexto de un equipo externo a un centro (Vélaz-de-Medrano et ál., 2013). De ahí la importancia de acometer un análisis diferencial por etapas y comunidades simultáneamente. Asimismo, recogemos la perspectiva autorreferida y triangulada que proporcionan en la encuesta distintas figuras profesionales (orientador, tutor y director del centro). Siguiendo el planteamiento del problema, este estudio se extiende a una representación de las comunidades autónomas que:

---

<sup>(4)</sup> Estructura de la LOGSE: tutor de aula, departamento de orientación en IES y equipos psicopedagógicos de zona para apoyar a los centros de Infantil y Primaria.

- Mantienen en su normativa la estructura y el modelo de orientación y apoyo a la escuela derivados de la LOGSE (1990): Andalucía, Canarias y Madrid, pues no han reformado sustancialmente las estructuras para ninguna de las etapas educativas.
- Han cambiado las estructuras o el modelo de orientación: Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco.

Se ha prestado una atención especial a la comparación de los resultados de la encuesta en Primaria, entre las comunidades autónomas con orientador en el centro (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y las que cuentan con equipos externos de apoyo psicopedagógico (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid). El análisis comparado entre comunidades se ha realizado con propósito exploratorio, pues al no poder contar con muestras representativas de los dos grupos, el 'peso' relativo de los centros y de otras características del sistema educativo de cada comunidad podría proporcionar explicaciones alternativas a los resultados.

Caben diversas posibilidades para estudiar las competencias profesionales (Gonzi y Athanasou, 1996):

- Incidir en la dimensión personal, atributos y cualidades personales asociados al ejercicio profesional, como hace el *Diccionario de competencias* de McLelland y McBer, aplicado en la selección de recursos humanos (Spencer y Spencer, 1971).
- Estudiar los componentes de las competencias (saber, saber hacer, saber ser y estar) para definir el perfil competencial, enfoque habitual en el diseño de títulos y propuestas formativas.
- Entender por desempeño competente aquel que se ajusta al trabajo descrito en una relación de tareas previamente especificadas.

En este estudio optamos por una aproximación original a la formación que tienen los orientadores para desempeñar su profesión, que consideramos ajustada al enfoque de competencias:

- Analizamos la formación en relación con los *ámbitos de intervención* más representativos de la orientación en el ámbito escolar: orientación personal, académica, profesional y familiar; evaluación psicopedagógica; colaboración en la innovación y mejora de los



procesos de enseñanza-aprendizaje; asesoramiento en las dificultades de aprendizaje; y orientación en la transición entre etapas (Vélaz-de-Medrano et al., 2001, Álvarez et ál., 2005; Lledó, 2007; Escudero et ál., 2008; Pérez et ál., 2009, entre otros). Intencionadamente, prescindimos de las ‘funciones’ de los orientadores porque hay evidencias de que las prescritas en la normativa varían entre comunidades autónomas y porque, en general, son amplias y ambiguas en su definición (Vélaz-de-Medrano et ál., 2001; De la Oliva et ál., 2005).

- Analizamos la suficiencia y adecuación de la formación desde dos perspectivas:
  - Preguntando de manera triangulada (al propio orientador, al director y a los tutores) en qué grado la insuficiente formación del orientador es un obstáculo –entre otros– para responder a las necesidades de orientación (profesional, familiar, asesoramiento en procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.) en su centro.
  - Preguntando al orientador sobre las dos ‘competencias profesionales’ que su trabajo en el centro le demanda principalmente y, a continuación, pidiéndole que valore la suficiencia de la formación recibida en relación con ambas competencias.

Concedemos importancia al contexto de trabajo de los orientadores, es decir, a las demandas de los centros en que trabajan. Por ello, se realiza un análisis diferencial por comunidades autónomas (con y sin orientador en centros de Primaria) y etapas (Primaria y Secundaria).

- No hemos encontrado estudios precedentes que analicen la percepción de los orientadores que trabajaban en equipos multiprofesionales de sector o zona y han pasado a trabajar –a veces como figura única– en un centro de Primaria. Tampoco hemos hallado estudios que comparen a estos orientadores con sus homólogos de Secundaria.
- Con esta aproximación, aceptamos la posición teórica de que al menos una parte de las competencias profesionales son ‘conocimiento situado’ (Lasnier, 2000) aprendido en una ‘comunidad de práctica’ de acuerdo con la teoría de aprendizaje o cognición situada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

## Método

### Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo mediante encuesta, con selección probabilística monoetápica de los centros educativos participantes, que implicó a tres perfiles profesionales (directores, orientadores y tutores) en nueve comunidades autónomas.

### Población y muestra

Las dos subpoblaciones de estudio se definen por el conjunto de centros públicos de Educación Primaria y Secundaria, registrados en el curso académico 2009-2010, en las siguientes comunidades: Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de cada comunidad (nivel de confianza del 95%;  $p = q = 0,5$ ; y error 5%), en el que la unidad de muestreo fue el centro educativo. Las poblaciones y muestras en cada etapa se han definido por separado para obtener datos representativos de cada una de ellas. La tasa de participación inicial de los centros ha sido muy elevada y, consecuentemente, la necesidad de reposición con suplentes (designados aleatoriamente en la etapa de diseño muestral) ha sido excepcional. Dentro de cada centro, se procedió a la selección directa de directores y orientadores. Respecto a los tutores, se ha seleccionado uno de cada uno de los tres ciclos de Primaria, uno de 2.º de ESO y otro de 4.º de ESO, un tutor de Diversificación Curricular (PDC) y otro de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), cuando se ofertaban dichas enseñanzas en el centro.

TABLA I. Distribución de la muestra final por etapa educativa y perfil profesional

	PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL
	Directores	Orientadores	Tutores	Directores	Orientadores	Tutores	
<b>Andalucía</b>	103	-	307	111	109	365	995
<b>Cantabria</b>	6	5	19	6	6	20	62
<b>Cataluña</b>	84	-	246	65	59	170	624
<b>Castilla-La Mancha</b>	34	33	101	29	29	103	329
<b>Canarias</b>	35	-	93	23	22	72	245
<b>Galicia</b>	36	36	112	31	32	107	354
<b>Madrid</b>	37	-	108	39	38	119	341
<b>Navarra</b>	9	9	24	5	5	14	66
<b>País Vasco</b>	18	15	52	15	17	46	163
<b>Total</b>	362	98	1.062	324	317	1.016	3.179

## Técnica e instrumentos

Se empleó la técnica de encuesta para recoger la información. Para ello, se elaboraron varios cuestionarios de respuesta cerrada (opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo Likert) según los indicadores del modelo teórico de referencia. Estos presentaban un conjunto de preguntas comunes y específicas que respondían a las peculiaridades (estructurales y, por tanto, terminológicas) de cada comunidad autónoma. Así, se construyó un cuestionario adaptado a los diferentes perfiles profesionales y etapas educativas en cada comunidad participante. En el caso de Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra se elaboraron una versión en castellano y otra en la lengua cooficial. En total, resultaron 73 cuestionarios. En ellos, el 70% de las preguntas eran comunes y el 30%, específicas. Se aplicaron los cuestionarios entre abril y junio de 2010.

Se consideraron exclusivamente aquellas preguntas que analizaban si la falta de formación se percibe como un obstáculo para el ejercicio profesional de los orientadores en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Para ello:

- Primero se evaluó la cobertura de necesidades en los siguientes ámbitos de intervención (Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012): tutoría, orientación académica y personal, orientación familiar, evaluación psicopedagógica, colaboración en la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asesoramiento en las dificultades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formación especializada, orientación académica y orientación profesional para el tránsito entre Primaria y Secundaria. Esto se hizo a partir de una pregunta ‘filtro’ del siguiente tipo: «¿En qué medida cree usted que su centro está dando respuesta a las necesidades de...?».
- Después, se solicitó a aquellos profesionales que consideraban que su centro estaba dando una respuesta ‘nada’, ‘casi nada’, ‘poco’ o ‘algo’ adecuada que valorasen en qué medida la falta de formación de los orientadores podía considerarse un obstáculo en la cobertura de las distintas necesidades de orientación educativa. Las respuestas se registraban en una escala tipo Likert de seis puntos en la que 1: ‘nada importante’; y 6: ‘muy importante’.
- Finalmente, a los orientadores de Primaria y Secundaria se les hizo una pregunta abierta sobre cuáles eran las dos competencias profesionales más demandadas en su trabajo y el grado de formación que habían recibido para desarrollarlas.

## **Análisis de datos**

Conforme a los propósitos de la investigación y a la naturaleza de los datos recabados, se realizó una doble aproximación: cuantitativa y cualitativa.

Se realizó un estudio descriptivo de cada pregunta planteada a orientadores, tutores y directores. Cuando fue posible, se completó con un análisis de diferencias en la percepción de la ‘formación insuficiente’ como obstáculo para responder a determinados ámbitos de la intervención orientadora, conforme a las variables: etapa educativa, perfil profesional y existencia de orientador en Primaria. Para ello, se utilizó la prueba estadística más apropiada a la naturaleza de las variables (U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis y test de Wilcoxon), mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

La información recogida mediante pregunta abierta se sometió a un proceso de reducción y codificación inductiva en los términos descritos por Miles y Huberman (1994) y Rubin y Rubin (1995). Puesto que el concepto teórico (competencia demandada en el ejercicio habitual de la orientación) funcionaba como una categoría de contenido, los datos se analizaron conservando su naturaleza textual y frecuencia de aparición. Se primó un tipo de validez pragmática, con evidencias de baja inferencia y observando que la categorización servía a los objetivos de la investigación. A partir de este recuento se contrastaron las respuestas con el modelo teórico del estudio y con la consolidación teórica y empírica en este ámbito.

## Resultados

Presentamos primero los resultados sobre las principales competencias que demanda su trabajo a los orientadores y, a continuación, los relativos a la percepción de la formación insuficiente como un obstáculo para responder a necesidades de orientación.

### Competencias profesionales que el trabajo demanda del orientador

De las 513 respuestas obtenidas, 98 corresponden a orientadores de Primaria y 415 de Secundaria. Del análisis emergen 11 categorías:

- *Apoyo a la acción tutorial.* Agrupa respuestas como ‘planificación y organización de actividades de tutoría’; ‘orientación tutorial’; ‘asesoramiento para la función tutorial’.
- *Asesoramiento profesorado / Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.* Incluye ‘asistencia técnica al profesorado’; ‘trabajo de la metodología con el profesorado’; ‘elaboración de programas educativos’; ‘programación de competencias’; ‘técnicas de estudio’.
- *Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).* Agrupa respuestas como ‘atención a las dificultades graves de ACNEE’; ‘asistencia al aprendizaje de ACNEE’.

- *Atención a la diversidad*<sup>5</sup>. Recoge respuestas que literalmente aluden a la ‘atención a la diversidad’.
- *Competencia emocional*. Recoge respuestas alusivas a ‘inteligencia emocional’ (empatía, interacción social, autocontrol); ‘autonomía e iniciativa personal’; ‘capacidad de escucha’.
- *Competencia social*. Son respuestas como ‘liderazgo y dinamización’; ‘habilidades sociales’, ‘flexibilidad’; ‘competencia comunicativa’.
- *Evaluación psicopedagógica*. Se trata de respuestas que directamente aluden a ‘evaluación psicopedagógica’ y oraciones alusivas a ‘diagnóstico’.
- *Orientación académico-profesional*. Son alusiones directas a ‘orientación académica, profesional y/o vocacional’.
- *Orientación familiar*. Son respuestas como ‘entrevistas de orientación académica, profesional con familias’; ‘orientación a las familias’.
- *Resolución de conflictos*. Se trata de respuestas como ‘gestionar conflictos’; ‘solucionar problemas’; ‘mediación en conflictos’.
- *Trabajo en equipo / coordinación de equipos*. Incluye respuestas como ‘coordinación de tutores y equipos directivos’; ‘dinámicas de grupo’; ‘desarrollar estrategias de trabajo cooperativo’.

En términos generales, los orientadores consideran que las tres principales competencias que les demanda su trabajo son la evaluación psicopedagógica (20,88%); el asesoramiento o apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (12,90%); y la orientación profesional, académica y vocacional del alumnado (12,22%). En las últimas posiciones figuran las competencias referidas a la atención a los ACNEE (5,60%), y a la resolución de conflictos (2,38%).

---

<sup>5</sup> Mantenemos separadas las categorías ‘atención a la diversidad’ y ‘atención al ACNEE’ porque los orientadores las diferencian en sus respuestas.

GRÁFICO I. Competencias que a juicio de los orientadores les demanda su trabajo en el centro

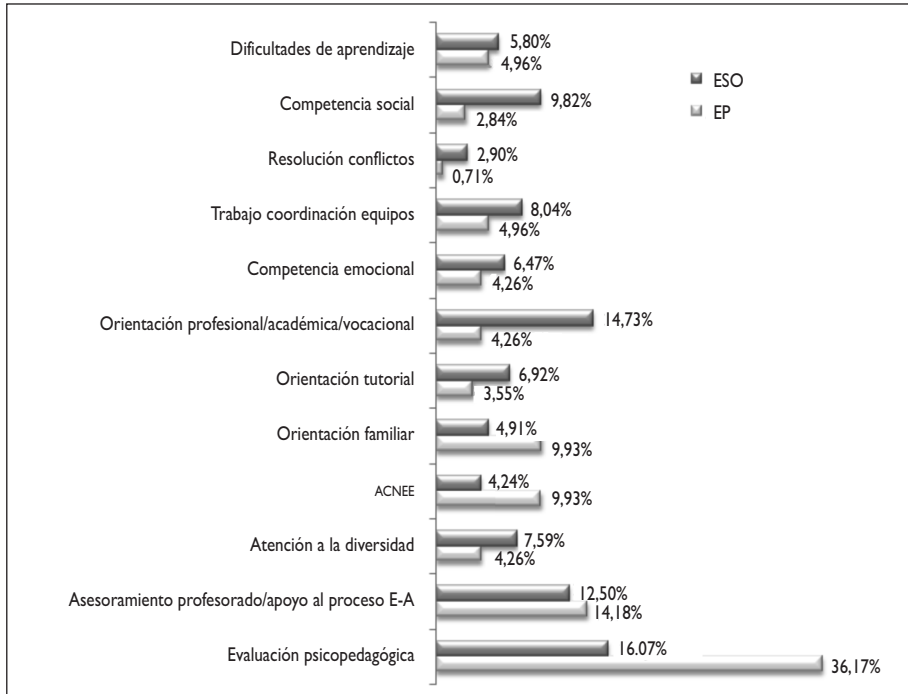


Analizando los datos por etapas, la 'evaluación psicopedagógica' aparece como la competencia más demandada en ambas (Primaria: 36,17%; Secundaria: 16,07%).

En Primaria, las siguientes competencias son 'asesoramiento al profesorado' (14,18%), 'orientación familiar' (9,93%) y 'atención a los ACNEE' (9,93%). En cambio, las menos demandadas son la competencia en 'resolución de conflictos' (0,71%), la 'competencia social' (2,84%) y la 'acción tutorial' (3,55%).

En Secundaria, la competencia en 'orientación profesional, académica y vocacional' es la segunda más mencionada (16,07%). Las siguientes por valoración son el 'asesoramiento al profesorado y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje' (12,50%) y la 'competencia social' (9,82%). Las menos destacadas, como en Primaria, son la 'resolución de conflictos' (2,90%), 'atención a los ACNEE' (4,24%) y 'orientación familiar' (4,91%).

**GRÁFICO II.** Competencias que a juicio de los orientadores les demanda su trabajo en el centro, según etapa educativa

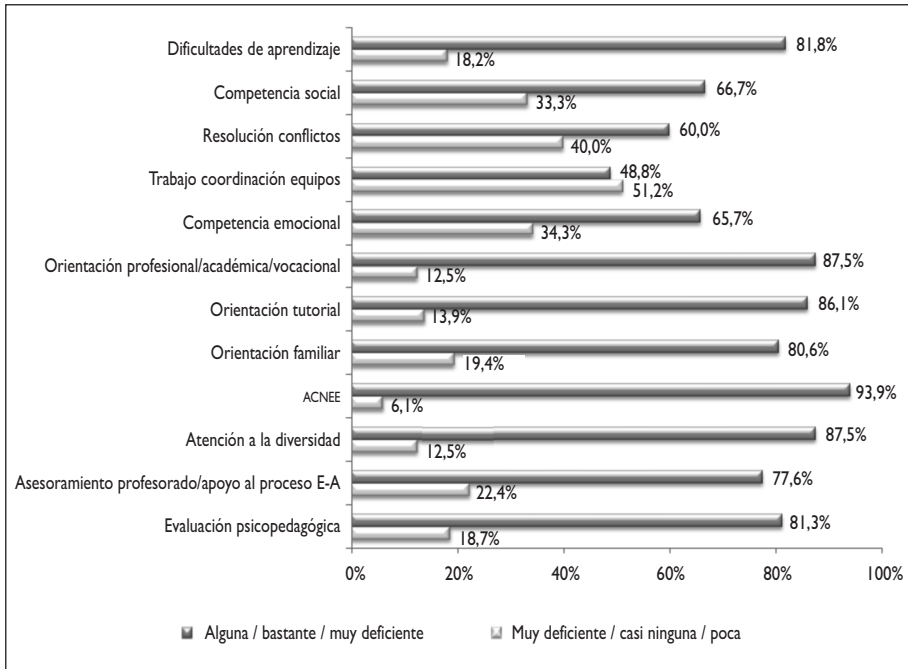


### Suficiencia de la formación recibida por el orientador para desempeñar las principales competencias profesionales que le demanda su trabajo

En la pregunta a los orientadores se utilizó una escala tipo Likert de 6 puntos (1= 'muy insuficiente'; 6 = 'muy suficiente'). Se agruparon las respuestas en tres categorías: formación 'muy insuficiente' o 'casi ninguna'; 'poca' o 'alguna' formación; y 'bastante' o 'muy suficiente' nivel de formación. Los orientadores valoran su formación en la mayoría de las competencias como bastante o muy suficiente: 'acción tutorial' (72,22%), 'orientación familiar' (63,89%) u 'orientación profesional, académica y vocacional' (63,89%). No obstante, en la 'coordinación de equipos' y en la 'resolución de conflictos', el 18,60% y el 32%, respectivamente consideran que poseen un nivel 'muy insuficiente' o 'casi ninguno' de formación.



**GRÁFICO III.** Valoración de los orientadores sobre la formación recibida para desarrollar las principales competencias que les demanda el trabajo en su centro



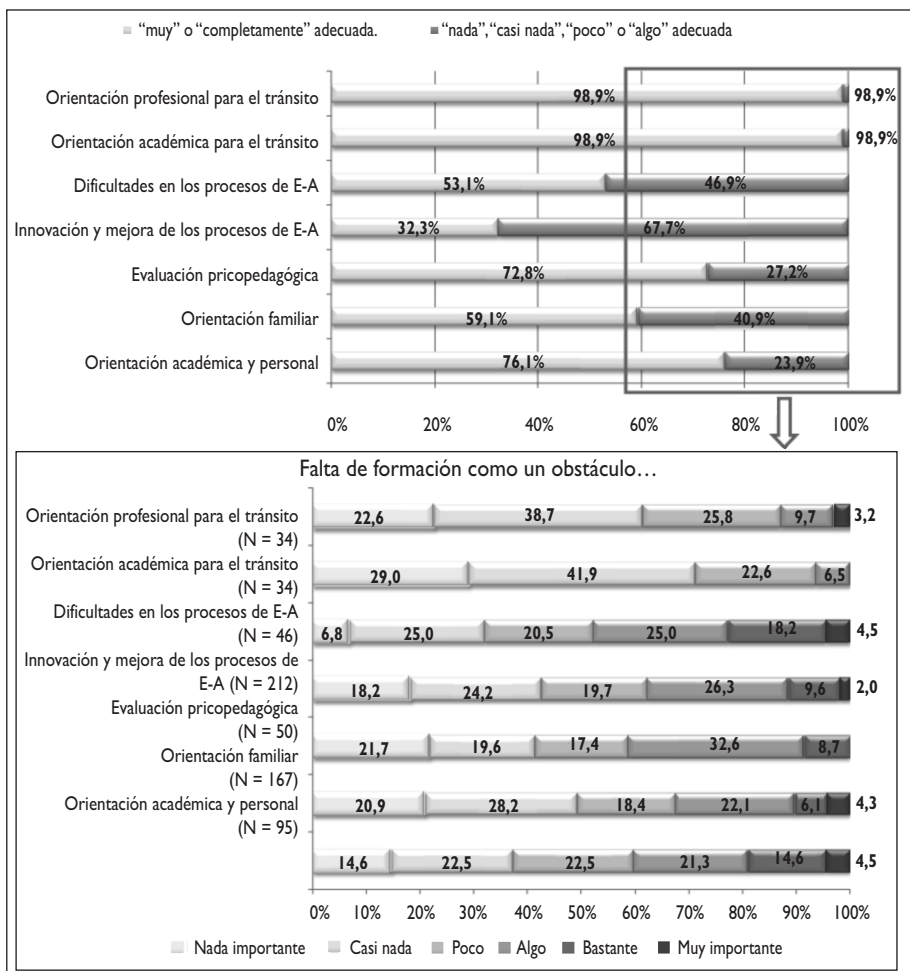
### La falta de formación como obstáculo para el ejercicio profesional: percepción de los orientadores

Primero analizamos en qué medida los orientadores consideraban que respondían adecuadamente a las necesidades de orientación de su centro; se agrupó esta variable en dos categorías: una con aquellos que responden que su respuesta a dichas necesidades es ‘nada’, ‘casi nada’, ‘poco’ o ‘algo’ adecuada; y otra con los que decían dar una respuesta ‘muy’ o ‘completamente’ adecuada. A los primeros se les preguntó si la falta de formación es un obstáculo para dar una respuesta satisfactoria al centro.

En general, los orientadores consideran adecuada su respuesta profesional a las necesidades de su centro, especialmente en la ‘orientación académica y profesional del alumnado de ESO para la transición a la siguiente etapa’, con un 98,9% de respuestas ‘muy’ o ‘completamente’

adecuadas. Por el contrario, un alto porcentaje señala que su respuesta no está siendo tan adecuada en las siguientes categorías: el ‘asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje’ (67,7%); la ‘colaboración con el profesorado para afrontar las dificultades de aprendizaje y poner en marcha medidas de atención a la diversidad’ (46,9%); y la ‘orientación familiar’ (40,9%).

**GRÁFICO IV.** Percepción de los orientadores sobre la falta de formación como obstáculo para responder a las necesidades de orientación de su centro



Asimismo, el orientador opina que la formación no es un obstáculo importante ('nada', 'casi nada' o 'poco') en la mayoría de los ámbitos de intervención en los que considera que su respuesta al centro no está siendo completamente adecuada. Pese a este resultado general, si nos centramos solo en aquellos ámbitos en los que los orientadores afirman dar una respuesta menos adecuada, entonces sí que consideran la falta de formación como un obstáculo 'algo', 'bastante' o 'muy' importante. Esto ocurre especialmente en la 'colaboración con el profesorado del centro para afrontar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje' (47,7%) y en el 'asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad de dicho proceso' (37,9%), dos ámbitos de especial complejidad e importancia de su perfil competencial.

### **Ámbitos de intervención en los que la formación del orientador constituye un obstáculo para dar respuesta a las necesidades de orientación de su centro**

Uno de los interrogantes del estudio es si los orientadores consideran que la formación insuficiente es un obstáculo para dar una respuesta profesional adecuada o si su percepción difiere dependiendo del ámbito de intervención. Las diferencias se analizaron según la peculiaridad que aporta la etapa educativa. Para ello se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, y se estableció como condición *sine qua non* que los orientadores hubieran señalado que en su centro no se estaba dando una respuesta 'adecuada' o 'muy adecuada' a los dos ámbitos o necesidades objeto de comparación. Este requisito condicionó el número de casos válidos en el análisis y, aunque solo se presentan los resultados para las diferentes comparaciones en las que al menos se posee la respuesta de 20 orientadores, advertimos la limitación para generalizar las conclusiones.

En Primaria, no existen diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -1,915$ ;  $p = 0,0555$ ;  $n = 34$ ) en la percepción de los orientadores sobre el grado en que la falta de formación constituye un obstáculo para la 'orientación académica y personal' ni para la 'orientación familiar'. Esa misma falta de relación se observa cuando se compara el obstáculo que supone la falta de formación en la 'colaboración con el profesorado del centro para afrontar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje', con la falta de formación para 'orientar a las familias'

( $Z = -0,291$ ;  $p = 0,771$ ;  $n = 29$ ) o con la falta de formación para la 'orientación académica y personal del alumnado' ( $Z = -0,535$ ;  $p = 0,593$ ;  $n = 25$ ).

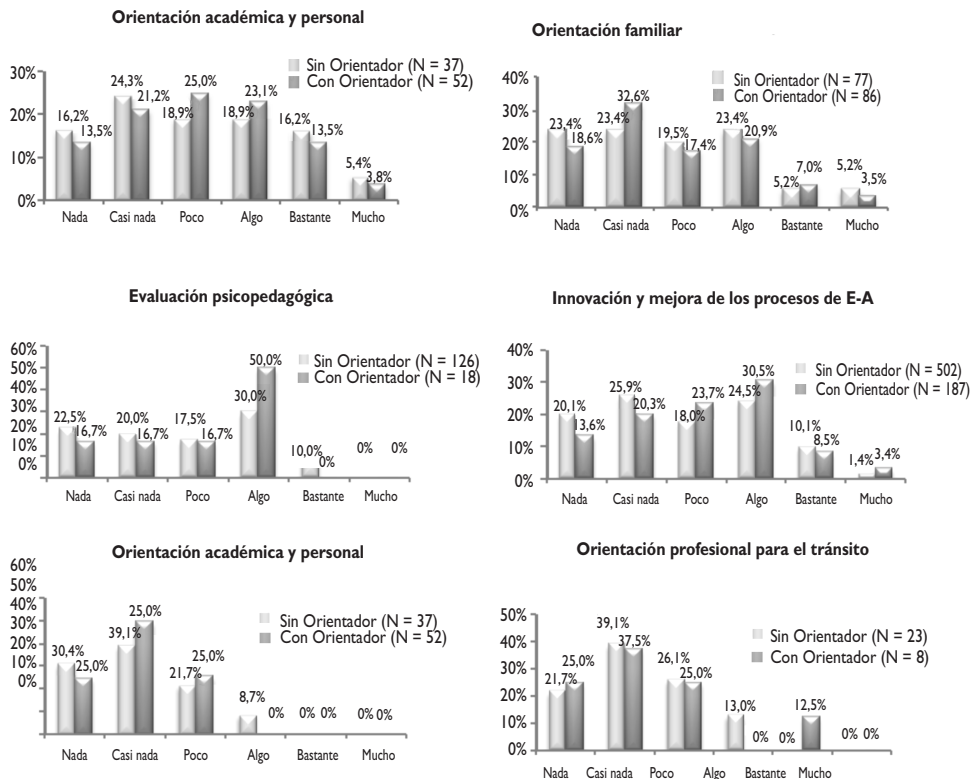
En Secundaria, tampoco se perciben diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -1,209$ ;  $p = 0,227$ ;  $n = 35$ ) en el obstáculo que supone la falta de formación para 'ofrecer orientación académica y personal' y en el que supone para dar respuesta a las necesidades de 'orientación familiar'. Por su parte, la falta de formación se considera obstáculo para la 'orientación familiar' en la misma medida que para realizar la 'evaluación psicopedagógica del alumnado' ( $Z = -0,932$ ;  $p = 0,352$ ;  $n = 24$ ).

Respecto al obstáculo que supone para 'asesorar al profesorado del centro en innovar y mejorar la calidad del proceso educativo', observamos una situación similar a lo que ocurre con la realización de la 'evaluación psicopedagógica' ( $Z = -1,637$ ;  $p = 0,102$ ;  $n = 112$ ). Sin embargo, superior a la consideración de la falta de formación como obstáculo para dar respuesta a las demandas de 'orientación familiar' ( $Z = -2,493$ ;  $p = 0,013$ ;  $n = 88$ ) y de 'orientación académica' ( $Z = -2,683$ ;  $p = 0,007$ ;  $n = 22$ ) y 'profesional' ( $Z = -2,360$ ;  $p = 0,018$ ;  $n = 22$ ) del alumnado de la ESO para el tránsito a la etapa siguiente. Por último, los orientadores de Secundaria indican que no disponen de suficiente formación dificulta más la 'orientación profesional' que la 'orientación académica para acompañar el tránsito entre la ESO y la etapa siguiente' ( $Z = -2,530$ ;  $p = 0,011$ ;  $n = 31$ ).

### **Percepción de la falta de formación como obstáculo en función de la existencia de orientador o departamento de orientación en los centros de Primaria**

El Gráfico V ilustra la respuesta de los orientadores según la comunidad autónoma. Se ha diferenciado entre aquellas en las que existe la figura de orientador en Primaria (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y aquellas en las que no existe tal figura (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid).

**GRÁFICO V.** Diferencias en la percepción sobre la falta de formación como un obstáculo para el ejercicio profesional de los orientadores en función de la comunidad autónoma

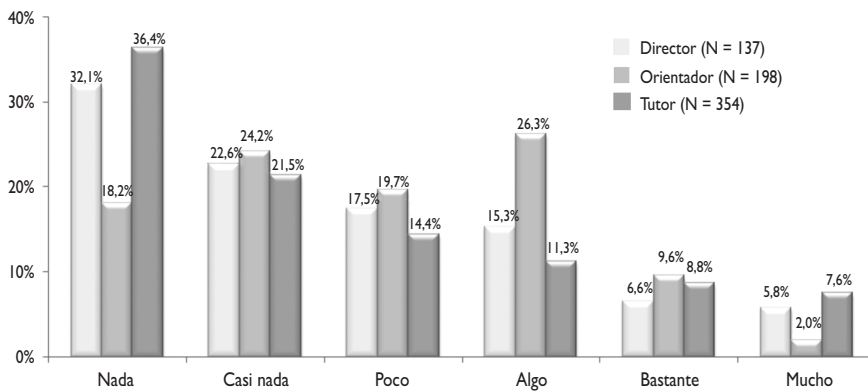


El análisis de las diferencias en la distribución de la respuesta solo se ha efectuado en los subgrupos donde el número de sujetos era superior a 30. Así, en lo que se refiere a la falta de formación como un obstáculo para dar respuesta a las demandas de 'orientación académica y personal del alumnado' ( $U = 945,000$ ;  $p = 0,885$ ), la demanda de 'orientación familiar' ( $U = 3.283,500$ ;  $p = 0,925$ ), y la 'asesoría al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje' ( $U = 3.632,000$ ;  $p = 0,193$ ), la probabilidad asociada a los valores de U permite afirmar que las diferencias en la respuesta otorgada por los orientadores no resultan estadísticamente significativas ( $p = ,001$ ), en función de si en su comunidad existe orientador en Primaria.

## La falta de formación como obstáculo para el asesoramiento al profesorado: percepción de orientadores, tutores y directores de centro

Analizamos si la insuficiente formación del orientador es percibida como un obstáculo para el ‘asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje promoviendo el éxito escolar de todo el alumnado’, desde una triple perspectiva: autovaloración de los orientadores, por un lado, y percepción de los tutores y de los directores.

**GRÁFICO VI.** Diferencias de percepción sobre la falta de formación como obstáculo para asesorar al profesorado en la innovación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del perfil profesional encuestado



Para analizar las diferencias de opinión entre orientadores, tutores y directores se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis. Los resultados ( $\chi^2 = 12,153$ ;  $g. l. = 2$ ;  $p = 0,002$ ) permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción en función del perfil evaluado. Los orientadores perciben en mayor grado que los tutores y directores de su centro que su insuficiente formación sobre asesoramiento es un obstáculo.

**TABLA II.** Diferencias de percepción sobre la formación como un obstáculo para asesorar al profesorado en innovación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del perfil profesional

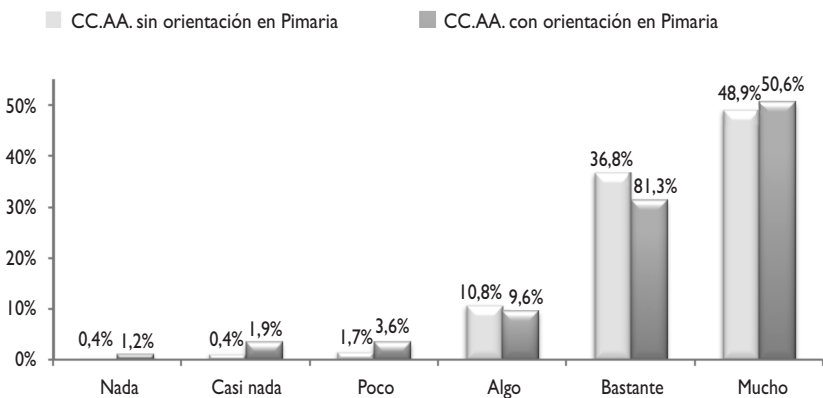
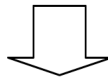
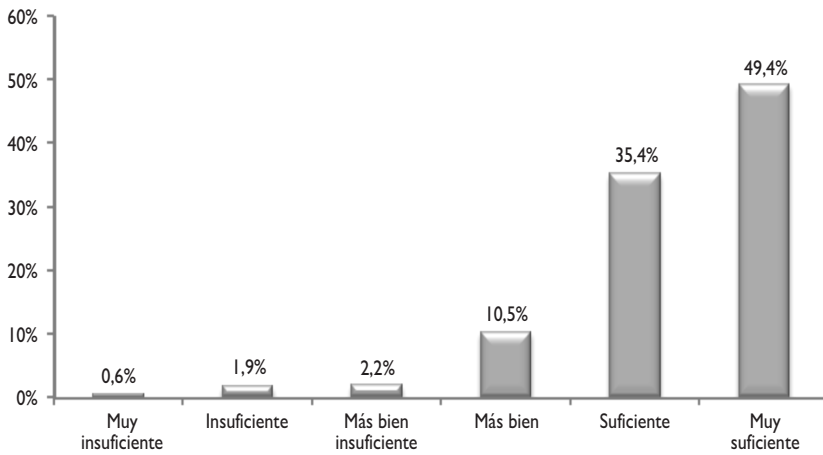
		<b>DIRECTOR (N = 137)</b>	<b>ORIENTADOR (N = 198)</b>	<b>TUTOR (N = 354)</b>
<b>DIRECTOR (N = 137)</b>	U de Mann-Whitney		11.493,5	23.627,5
	Sig. (bilateral)		0,015	0,650
	Dirección		<	=
<b>ORIENTADOR (N = 198)</b>	U de Mann-Whitney			29.132
	Sig. (bilateral)			0,000
	Dirección			>
<b>TUTOR (N = 354)</b>	U de Mann-Whitney			
	Sig. (bilateral)			
	Dirección			

### Percepción de los directores sobre el nivel de formación especializada que poseen los orientadores

Ante la pregunta: «¿Considera que el orientador tiene formación especializada suficiente para dar respuesta a las necesidades de orientación del centro?», el 85% de los directores responde afirmativamente (es 'suficiente' o 'muy suficiente').

Finalmente, al analizar posibles discrepancias en la distribución de la respuesta en función de si la comunidad autónoma ha incorporado la figura del orientador a los centros de Primaria, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $U = 9.482,000$ ;  $p = 0,872$ ), a un nivel de confianza del 99%.

**GRÁFICO VII.** Percepción del director sobre el grado de formación especializada del orientador de su centro





## Discusión y conclusiones

Este estudio apuesta por analizar la formación de los orientadores desde una perspectiva que reivindica el enfoque por competencias profesionales, con su carácter 'intersubjetivo y funcional' (Hernández, 2008) y 'situado' (Lasnier, 2000). Este tema no se ha estudiado extensivamente en España y en este trabajo se han obtenido conclusiones de interés.

### Principales competencias que el trabajo exige de los orientadores

Las once categorías responden al concepto de 'competencia profesional' manejado en este estudio: un saber complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación estratégica de los propios conocimientos y recursos personales (cognitivos, afectivos y sociales) para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido. Esto tiene varias consecuencias para la formación de los orientadores, en el sentido que señala Lasnier (2000):

- Constituyen 'aprendizaje situado': necesitan un contexto, una interacción y una colaboración para ser aprendidas.
- Necesitan factores mediadores para desarrollarse: contextos, personas, recursos y tareas.
- Obligan a una profunda revisión de la formación del orientador.

Pese a los enormes cambios del sistema educativo español en los últimos años, el perfil que dibujan las respuestas de los orientadores refleja los ámbitos de intervención tradicionales (orientación personal, académica, familiar, profesional; evaluación psicopedagógica, dinamización de la tutoría...) y los ámbitos incorporados desde los años noventa (asesoramiento y colaboración con el profesorado en las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje; innovación y mejora de la calidad de la educación; resolución de conflictos; coordinación de equipos), que han obtenido una notable entidad en el perfil competencial de los orientadores. Esto puede estar relacionado con la intervención que la normativa asigna a los orientadores en el conjunto del Estado y refuerza los resultados de estudios precedentes, citados en la introducción. Pero sorprende que no emerjan competencias más innovadoras, como orientar en contextos interculturales; o coordinarse con otras estructuras, servicios e instituciones del sector para buscar respuestas más integrales.

Observamos también que la ‘evaluación psicopedagógica’ es la competencia más demandada en ambas etapas, aunque en Primaria lo es todavía más. Esto refuerza la tesis de que el orientador de equipos externos que pasa a trabajar en un colegio se concentra en evaluar, aunque también asesore a los profesores y las familias. En Secundaria, lógicamente, la orientación profesional es la segunda competencia demandada, seguida del asesoramiento.

La mayoría de los orientadores valoran su formación en las once competencias como bastante o muy suficiente, fundamentalmente en ‘acción tutorial’, ‘orientación familiar’ y ‘orientación académica y profesional’. Sin embargo, dicen carecer de formación en ‘coordinación de equipos’ y en ‘resolución de conflictos’.

Este conjunto de competencias permite un análisis con los organizadores establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (CEE, 2005), que distingue ‘competencias de índole técnica’ –en nuestro caso, la ‘orientación académica, profesional y familiar’; la ‘evaluación psicopedagógica’; o el ‘asesoramiento al profesorado’– y ‘competencias de índole transversal’ –como la ‘competencia social’, la ‘competencia emocional’, la ‘coordinación de equipos’ o la ‘resolución de conflictos’–. Resulta significativo que estas últimas sean las menos exigidas a los orientadores por su trabajo habitual y sean también aquellas para las que dicen contar con menos formación (tanto en Primaria como Secundaria). Por lo tanto, es recomendable reforzar la formación ‘basada en procesos’ de orientación, sin abandonar la ‘centrada en los contenidos’ (Escudero et ál., 2008).

## **Adecuación de la respuesta de los orientadores a las necesidades de su centro**

Los orientadores consideran que dan una respuesta adecuada, con importantes salvedades y matices: se da mejor respuesta en ámbitos relevantes pero tradicionales (caso de la ‘orientación académica y profesional’) que en aquellos vinculados a su papel de agentes de innovación e igualdad de oportunidades: ‘asesoramiento para la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje’, ‘colaboración con el profesorado en la atención a la diversidad’ u ‘orientación familiar’. Esta conclusión coincide con la evidencia empírica precedente.

## **La falta de formación de los orientadores como obstáculo para desempeñar su trabajo en el centro**

Los orientadores no perciben que la falta de formación constituya un obstáculo, salvo en el caso del ‘apoyo a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje’ y en el del ‘asesoramiento para la innovación y mejora de la calidad’ de dicho proceso. Aun cuando estas competencias figuran entre las más relevantes y complejas del perfil profesional, el orientador no recibe una formación adecuada en ellas.

La opinión más general entre los orientadores es que su formación sobre asesoramiento es insuficiente; los tutores y los directores de su centro no muestran un acuerdo al respecto tan generalizado. Los directores son quienes estiman en mayor medida que los orientadores disponen de un nivel de formación especializada suficiente para dar respuesta a las necesidades del centro.

No apreciamos conclusiones claras por ámbitos de intervención, salvo que los orientadores de Secundaria manifiestan estar menos formados para responder a las necesidades de ‘orientación profesional’ que a las de ‘orientación académica para el tránsito entre ESO y la etapa siguiente’.

## **Limitaciones y prospectiva**

La revisión de la literatura justifica la necesidad de introducir en el cuestionario algunas preguntas filtro (solo aquellos que consideran insuficiente la formación del orientador para intervenir en uno u otro ámbito valoran en qué medida ello constituye un obstáculo para dar respuesta profesional a las necesidades del centro). También reconocimos la limitación que supone la reducción del número de sujetos, que afecta a la posibilidad de generalizar las conclusiones a la población. No obstante, las tendencias de respuesta observadas revisten gran interés y despiertan la necesidad de profundizar en ellas en ulteriores trabajos. Como ejemplo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas al analizar posibles discrepancias en función de si la comunidad autónoma ha incorporado la figura del orientador a los centros de Primaria.

Serán precisos estudios posteriores también para profundizar en las variables que pueden hacer que las competencias del orientador ‘se movilicen’. Se trata de variables vinculadas a los contextos escolares en los que puede desempeñar su trabajo (centros con distinta cultura institucional, dentro o fuera de las instalaciones escolares, de manera unipersonal o multiprofesional, con distintas dinámicas organizativas y de coordinación). Esta aproximación es especialmente relevante en el caso de los orientadores de equipos externos que ‘han sido trasladados’ a los centros de Primaria, pues existen unas elevadas expectativas acerca del impacto de esta medida sobre la mejor cobertura de las necesidades de orientación y asesoramiento psicopedagógico de la comunidad escolar.

Asimismo, será importante calibrar mejor en qué medida la normativa sobre formación y acceso a la profesión de orientador escolar del Espacio Europeo de Educación Superior se ajusta realmente a las competencias derivadas de la responsabilidad que la ley le atribuye de contribuir a desarrollar el binomio calidad-equidad de la educación (Brown et ál., 2008).

Por último, interesa analizar las competencias de los orientadores en el marco de las políticas educativas regionales y estatales, pues así se verán las contingencias de su desarrollo profesional –que comprende su formación, su socialización profesional y la evaluación y acreditación de la calidad de su desempeño–.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V, García Jiménez, E, Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En VVAA., *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio* (381-404). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez, P, Muñoz de Bustillo, C. y Aciego de Mendoza, R. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17 (1), 35-52.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y*

- profesionales*. Asamblea General, Berna 4 de septiembre de 2003. Recuperado de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDur.doc>
- Bowers, J. y Hatch, T. (2005). *A Framework for Scholl Counseling Programs. The ASCA National Model, 21-25* (2.<sup>a</sup> ed.). Alexandria (Vancouver): American School Counseling Association.
- Brown, J., Cane, D. y Bryce, G. (2008). The Competency vs. Credential Date: Which Came first, the Chicken or the Egg? *Cognica*, 40 (4), 6-11.
- CICA (2006). *Professional Standards for Australian Career Development Practitioners*. National Standards and Accreditation of Career Practitioners Project. Australia: Department of Education, Science and Training, Career Industry Council of Australia.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, Noruega, 19-20 de mayo.
- Comisión Europea (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Documento de Trabajo de la Comisión, SEC (2005) 957. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification_en.pdf)
- Charraud, A. M. (2011). Le role de la certification dans les processus de professionnalisation. *Education Permanente*, 188, 11-24.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (55-68). Barcelona: Graó.
- Douglas, F. (2011). Between a Rock and a Hard Place: Career Guidance Practitioner Resistance and the Construction of Professional Identity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 163-173.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado*, 12, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART2.pdf>
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

- Gonzi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En SEP, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- García, J. R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- Grañeras, M. y Parra, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. *Profesorado*, 12, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL1.pdf>
- Hiebert, B. (2000). Competencies for Providing Quality Careers Services: a Look at Canadian Standards for Career Development. *REOP*, 11 (19), 5-19.
- (2009). Raising the Profile of Career Guidance: Educational and Vocational Guidance Practitioner (EVGP). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3-14.
- Jonhson, R. L., Penny, J. A. y Gordon, B. (2009). *Assessing Performance: Designing, Scoring and Validating Performance Tasks*. Nueva York: Guilford Press.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal (Quebec): Guérin.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Lledó Becerra, Á. (coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Manzanares, A. (2008). Modelos organizativos de orientación educativa y profesional al servicio de la mejora escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (319-368). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín Ortega y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (33-53). Barcelona: Graó.

- Martínez del Río, C. (2007). La formación inicial y permanente del profesional de la orientación educativa. En A. Lledó (coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (49-570). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, OIT.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks (California): Sage.
- National Steering Committee for Career Development Standards and Guidelines (2001). *Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners*. Ottawa: National Steering Committee for Career Development Standards and Guidelines.
- Pérez Escoda, N., Filella, G. y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22, 55-71.
- Reid, H. (2007). Study on the Accreditation Schemes of OECD Countries: wp1 Final Report for website. Recuperado de <http://www.corep.it/eas/home.htm>
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P., Manzano-Soto, N. y Hiebert, B. (2008). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an IAEVG Trans-National Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E., Mudarra, M.<sup>a</sup> J., Manzano, N., Uribarri, M. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el Proyecto europeo EAS. *REOP*, 20 (3), 225-237.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Ryan, T. (2006). Performance Assessment: Critics, Criticism and Controversy. *International Journal of Testing*, 6 (1), 97-104.
- Santana Vega, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. (1971). *Evaluación de competencias en el trabajo. Modelos para un desempeño superior*. Boston (Massachusetts): McBer and Company.



- Sultana, R. G. (2009). Competence and Competence Frameworks in Career Guidance: Complex and Contested Concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- (2011). Orientación académica y profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (129-149). Barcelona: Graó.
- (2013). Marco teórico y metodológico para el estudio comparado de las políticas públicas de orientación y apoyo a los centros. En C. Vélaz-de-Medrano, N. Manzano y A. Blanco (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas* (10-54). Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.
- Vélaz-de-Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana.
- Vélaz-de-Medrano, C. (Dir.), Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 138-173.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

**Dirección de contacto:** Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta. UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. C/ Juan del Rosal, 14; 28040 Madrid, España. E-mail: consuelo.velaz@edu.uned.es