



ÁMBITOS Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES PARA LA MEJORA EDUCATIVA EN SECUNDARIA EN CONTEXTOS RETANTES. UNA MIRADA CRUZADA ENTRE ORIENTADORES Y DIRECTIVOS

Fields and functions of school counselor for educational improvement in high school in challenger contexts. A cross looks between school counselors and head teachers



Diana Amber¹ y M. Alberto Martos²

¹ Universidad de Jaén

² Doctorando en Ciencias Educación

E-mail: damber@ujaen.es, abto-long@hotmail.com

Resumen:

En los centros de Educación Secundaria en España existen orientadores escolares. Se encargan tanto de la orientación educativa como de la promoción y apoyo al desarrollo de diferentes programas educativos. Pueden actuar como colegas críticos en el liderazgo y en la mejora de la escuela. Así como asesores y agentes clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El artículo que describe esta realidad desde los relatos de experiencia de orientadores y directivos que trabajan en contextos desafiantes. Presenta los resultados de un estudio multi-caso, utilizando un enfoque biográfico-narrativo, mediante entrevistas en profundidad para hacer emerger su teoría fundamentada. El estudio concluye que, bajo determinadas circunstancias, los orientadores pueden desempeñar el rol de colega crítico y agente de mejora, siempre en coordinación con el líder y en colaboración con el profesorado.

Palabras clave: Orientación Educativa; Asesoramiento; Mejora; Colega Crítico; Justicia social.

Abstract:

In secondary schools in Spain there are school counselors. They are in charge of both educational counseling and the promotion and support of different educational programs. They can act as critical friend in leadership and school improvement; and advisers and key players to improve the teaching and learning processes. The article describes this reality from the experience stories of counselors and managers working in challenging contexts. It presents the results of a multi-case study, using a biographical-narrative approach, through in-depth interviews to emerge its grounded theory. The study concludes that, under certain circumstances, school counselors can play the role of critical colleague and improvement agent, always in coordination with the leader and in collaboration with the teachers.

Keywords: Educational Guidance; Counseling; Improvement; Critical Friend; social justice.

1. Presentación y justificación del problema de investigación

La figura del orientador escolar, tras treinta años de funcionamiento, está ampliamente asentada en el Sistema Educativo Español. Sus funciones y cualidades están cada vez mejor definidas y aceptadas, y existen espacios de mejora que convendría explorar. Sus funciones con el alumnado tiene amplio predicamento, pero el trabajo con el profesorado no termina de quedar como colaborador necesario, pero ubicado en un escenario en los márgenes del sistema y casi para acciones puntuales o marginales. Pero estos profesionales, como alertan un conjunto de investigaciones y buenas prácticas, ocupan un lugar estratégico en sus centros educativos y están capacitados por su formación psicopedagógica y visión sistémica (Santana, 2003, 2010), por lo que pueden desempeñar otros roles y funciones más productivos de cara a la mejora educativa. Éstas alertan que los y las profesionales de la orientación poseen una visión sistémica del centro, conocen bien cómo funciona y qué ayuda o dificulta la inclusión y el éxito educativo o el fracaso escolar, entre otras cuestiones. Entre el profesorado de secundaria, son los que poseen más sólidos conocimientos pedagógicos y psicológicos, que se pueden poner al servicio de un buen desarrollo profesional y de una adecuada respuesta a la diversidad y el éxito para todos.

De este modo, nada impediría a avancen hacia influir positivamente, ayudando a los procesos de mejora de la educación. Si bien para ello habrá que abrir sus mentes y redireccionar prioridades hacia el apoyo a la dirección/liderazgo, la colaboración, el cambio metodológico y el desarrollo curricular como elementos clave para incidir en la mejora de los aprendizajes, y hacerlo todo ello desde un enfoque actual de asesoramiento (Domingo, 2009; Guerrero, 2011), que supone una redimensión de sus funciones y roles (Bolívar, 2008).

La asesoría por parte de los y las orientadoras, a estas alturas no es un concepto desarraigado y abstracto. Una vez superada la soledad de los orientadores, está mudando su piel hacia un rol de total paridad y colaboración con el profesorado, incluso yendo más allá, articulando con ellos acciones y programas de desarrollo curricular y profesional (ASCA, 2008; Adelman y Taylor, 2002; Domingo, 2006; Domingo, Fernández y Barrero, 2016; Echeita y Rodríguez, 2005; Lago y Onrubia,

2011; Martínez, Krichesky y García, 2010; Santana, 2008), o destacando funciones clave de su desempeño profesional, aunque no necesariamente las más desarrolladas en la práctica, relativas al trabajo del orientador como agente de mejora, y como asesor interno y apoyo al liderazgo pedagógico.

Todo esto nos indica, aunque sea ciertamente controvertido, que nada impide plantearnos que los orientadores puedan asumir la función de apoyo a la mejora. Por ello, con este trabajo se pretende comprobar si la figura del orientador de I.E.S. puede contribuir -como asesor, como agente de mejora, como figura de apoyo al liderazgo...- a mejorar la Educación Secundaria y en qué medida se ve ello posible y se desarrolla en la práctica cotidiana, desde su propia perspectiva y la de los directivos de los institutos de Educación Secundaria donde desempeñan su función.

2. Roles y funciones del orientador

Empoderar una figura tan dañada por la incorrecta atribución de funciones a su cargo nos obliga, en tanto que consideramos imprescindible enmendar el error cometido con el tiempo, para sacarlo de funciones técnicas alejadas del aprendizaje y ubicadas en escenarios de diagnóstico, informes técnicos, diseño de programas y otras incorrectas funciones que le son encomendadas (Janson, Stone y Clark, 2009; Lambie y Williamson, 2004; Santana, 2008), redefinir la figura del orientador en los centros educativos. En este contexto era imperante salir de la marginalidad para abordar las grandes cuestiones de la institución como escenario, cultura y proyecto educativo. Ello dio lugar a que, Escudero y Moreno (1992) primeramente y muchos otros autores después, propusieran al orientador como un agente educativo con claro compromiso con la mejora del centro, que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica educativa.

El trabajo del orientador como profesional que ayuda al cambio y la mejora implica enfatizar su rol de colega crítico (Gurr y Huerta, 2013), asesorando tanto al director como al resto del profesorado y comunidad educativa. Esta redimensión de roles y funciones no supone que se tengan que elegir un tipo de funciones con respecto a otras, sino que creemos que potenciando algunos roles con sus correspondientes funciones sería posible esa colaboración y cooperación encaminadas a mejorar los centros educativos.

Para ver en qué medida es eso compatible con la asignación de roles y funciones tradicionales, conviene repasar algunos trabajos específicos en este sentido. Para ello, partimos primero de clasificación de las funciones de los orientadores, teniendo en cuenta la importancia, el tiempo y la preparación que dedican de su acción profesional (Boza, 2002).

- En relación con la orientación y la acción tutorial se sitúan en el primer puesto las funciones de organización y coordinación del propio Departamento

de Orientación, seguidas de las referidas a la orientación en general en el centro y el asesoramiento al Plan de Acción Tutorial del centro. Se trata, pues, de funciones globales respecto de la orientación y la tutoría.

- En un segundo nivel se sitúan las funciones referidas a la atención a la diversidad, predominando el asesoramiento sobre problemas de aprendizaje y diversificación curricular, situándose en puestos más alejados las funciones de intervención directa con alumnos (diversificación y adaptaciones curriculares o necesidades educativas especiales).
- En tercer lugar aparecen las funciones ligadas a la evaluación, siendo la evaluación psicopedagógica de los alumnos la mejor situada.
- Finalmente, el resto de contenidos propios de las funciones de los orientadores ocupan lugares de medios a bajos en el ordenamiento efectuado en función de las citadas dimensiones de importancia, tiempo y preparación

Posteriormente, yendo más al rol que a las temáticas, siguiendo la línea de Boza, Toscano y Salas (2007) podemos establecer una síntesis de los roles atribuidos a los orientadores por la literatura revisada según la importancia que les conceden nuestros orientadores, el tiempo dedicado y la preparación, llegando a las siguientes conclusiones:

El *rol de asesor/consultor/colega crítico* es el más frecuentemente citado por diferentes autores (ASCA, 2008; Bisquerra, 2008; Santana, 2008; Solé, 1998). Consultor, asesor preventivo, indirecto, grupal y formador desde una labor colaborativa de acompañamiento al líder para el cambio, formador e investigador y asesor-colaborador. Todas ellas son diferentes realizaciones de un rol que se corresponde con el papel desempeñado por el orientador en el modelo de consulta/asesoramiento. En definitiva se trata de un rol que incluye los roles de asesor de profesores, consejero, consultor, informador, asistente, director pedagógico y formador.

En segundo lugar, por niveles de frecuencia, y muy ligado al de asesor, aparece el *rol de agente de cambio*. Son pléyade los autores que abundan en esta función: Agente de cambio de estructuras y contextos (Bisquerra, 2000), agente de cambio institucional, asesor como líder de cambio educativo para el cambio o promotor de cambios educativos (Solé, 1998), agente de cambio para Santana (2008), o agente de cambio y fortalecedor de individuos (Rodríguez Espinar, 1998), etc. Estas atribuciones conllevan el principio de intervención social, educativa y ecológica y lo conectan inseparablemente con el modelo de consulta/asesoramiento.

Esta posición privilegiada en cuanto a interés no va a la par en cuanto a tiempo de dedicación y preparación, que baja muchos puestos. Lo que denota que actualmente no se corresponde la importancia que se le concede con la puesta en práctica real. En este sentido podemos pensar que se podría hacer algo más mejorando la relación entre fundamentación teórica y llevar la teoría a la realidad. Junto a este rol podemos encontrar algunos roles que se le pueden asociar, destacando el rol de dinamizador de estructuras entendido como experto en el conocimiento, como dinamizador de entidades, y también siendo capaz de insertarse

en una estructura adquiriendo la autoridad necesaria. También aparece asociado el rol de líder caracterizado por la preeminencia personal y profesional sobre un grupo, capaz de influir sobre las decisiones del mismo y sobre sus posturas y planteamientos. Su visión sistémica y de conjunto puede ser muy útil como apoyo al liderazgo del director y como apoyo al resto del profesorado.

En este sentido se podría afirmar que el profesional de orientación es una figura capacitada para trabajar por la escuela y mejorarla, lo cual le hace partícipe de la labor de liderazgo junto con el director. Especialmente cuando se destaca la necesidad de un liderazgo distribuido (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane, 2006; Harris, 2009) para la mejora escolar, en el que los liderazgos intermedios y el del propio orientador pueden desempeñar un importante papel.

De este modo se podría acreditar al *orientador como “otro líder natural”* al contar con una formación más extensa y más amplia que el resto del personal educativo (Borders y Hsoffner, 2003) y, también, como “líder innovador” por su capacidad para diseñar estrategias de trabajo novedosas que le permitan desempeñarse y colaborar con todos los actores del centro atendiendo a las necesidades de mejora de la institución (Amatea y Clark, 2005). Y es que, pensar en el liderazgo como un aspecto constitutivo de la identidad de un orientador no se centra tanto en cuestiones de habilidad, sino en una manera diferente de abordar su trabajo en los centros (McMahon, Mason y Paisley, 2009).

En tercer lugar tanto en importancia concedida por los orientadores, como en tiempo dedicado y preparación declarada se sitúa el *rol de comunicador*. Con algunas particularizaciones de interés, como podrían ser oidor de personas (escucha activa), que ocupa mucho tiempo a los orientadores, y que creemos que podría considerarse una actitud y aptitud deseable en los orientadores. Además de mediador, que aparece ligado al anterior pero con el matiz que incluye una actitud específica hacia la resolución de conflictos, parece ampliar el rol anterior. A esto se le podría unir el representante del centro y conector con otros profesionales, instituciones y servicios.

El *rol de coordinador y organizador de recursos*, cuarto en importancia, segundo en el tiempo dedicado y quinto en preparación, se postula como uno de los roles clave. Se considera relevante en relación a dos perspectivas. La necesidad de ejercer el cargo administrativo y funcional de la jefatura del departamento de orientación por un lado, y por otro, la coordinación de la orientación y la acción tutorial requiere de una importante labor de asesoramiento y de facilitación de recursos. A este rol se le asocian el de diseñador de programas, experto en programación de intervenciones, y diseñador, recopilador o difusor de materiales (con respecto a los recursos de orientación y tutoría). Además habría que añadir el de dinamizador de grupos de trabajo, sobre todo con profesores, que pone de manifiesto su competencia y capacidad para el trabajo en equipo, asociándose también de esta forma a los roles de agente de cambio, de coordinador de recursos, apoyando al liderazgo.

El *rol de evaluador* se caracteriza por la competencia en tareas de valoración, diagnóstico e investigación de instituciones, procesos y personas. Requiere una capacitación experta en definición de objetivos o problemas a evaluar, en diseño y metodología de investigación, en estrategias, técnicas e instrumentos de diagnóstico, evaluación y recogida de datos, en análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos, e, incluso, en interpretación y presentación de síntesis, conclusiones e implicaciones a partir de los mismos.

El *rol de interventor psicopedagógico* englobaría roles relativamente diversos como serían el de experto en atención individual, el de terapeuta, el de aplicador de programas, e incluso el de profesor de apoyo.

El aporte más significativo del rol del orientador no recae tanto en lo que hace sino en el lugar o la posición que asume al ejercer sus funciones (Mollá y Ojanguren, 1995). Para llevar estas a cabo, el orientador ha de adoptar un enfoque holístico en el que el conjunto de la institución pase a ser su objeto de intervención contemplando todos los niveles que influyen en el desarrollo de la comunidad educativa (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005, pp. 55-68).

3. Metodología

Se emplea una metodología de corte interpretativa, para adquirir conocimiento y comprensión de los significados de las acciones humanas, comunicando un juicio u opinión como base para la mejora. Dentro de esta perspectiva se opta por un estudio multicaso, desde una opción biográfica-narrativa (pues hablan de su vida y experiencia profesional como base desde la que expresan su conocimiento y teoría sustantiva sobre su práctica profesional), basada en entrevistas en profundidad.

3.1. Selección de informantes clave

A la hora de seleccionar la muestra no se ha pretendido la generalización no el buscar casos prototípicos; ahora bien, con ella, se ha intentado cubrir las siguientes variables:

- Orientadores y directivos que trabajan en centros de reconocida trayectoria de innovación.
- Orientadores que ocupan cargos directivos.
- Orientadores de reconocida trayectoria que trabajan como agentes de mejora.

Con esta selección no se busca representatividad, sino una comprensión de lo que está ocurriendo en aquellos centros que son reconocidos por bastantes profesionales del ámbito educativo, como relevantes por estar inmersos en

movimientos de mejora, o son considerados interesantes por el modo de trabajar o sus proyectos y planes educativos

Teniendo en cuenta la *primera variable* a considerar, la selección de la muestra se hizo teniendo en cuenta principalmente orientadores y directivos que integren algunos de los centros educativos reconocidos como centros de buenas prácticas en contextos desafiantes. Se entrevista a directores escolares porque, como afirman éstos tienen una influencia considerable en la configuración del papel de los consejeros escolares con los que trabajan (Clemens, Milsom & Cashwell, 2009; Dollarhide, Smith & Lemberger, 2007)

Viendo la panorámica actual del sistema educativo en el ámbito nacional, se eligieron centros que se consideraron relevantes por estar inmersos en procesos de mejora, con resultados, y que -a juicio de la administración educativa- son relevantes por cómo se está trabajando en estos centros y por sus proyectos, como respuesta a las características particulares de su contexto y su funcionamiento. Además, también se tuvo en cuenta el tipo de orientadores y directores que estaban en estos centros, destacan por la forma de trabajar, por las funciones que desempeñan y otras características que hacen que se puedan considerar buenos ejemplos, que son los que nosotros queremos seleccionar.

En cuanto a la *segunda variable*, dado que uno de los objetivos de la investigación considera la función de asesoría como apoyo al liderazgo para el aprendizaje, se ha considerado oportuno seleccionar dos casos de orientadores que ocupan cargos directivos.

Y por último, con la *tercera variable* se han seleccionado casos de orientadores y orientadoras caracterizados por sus compañeros como ejemplos de trabajo con el equipo directivo.

Tabla 1. Selección de informantes clave

| Descripción de características | Clave |
|--|-------|
| Orientadora de IES (novel en contextos desafiantes) | ON1 |
| Orientadora de IES (novel en contextos desafiantes) | ON2 |
| Orientadora de IES (novel en contextos desafiantes) | ON3 |
| Orientadora de IES (novel en contextos desafiantes) | ON4 |
| Orientadora de IES (experimentada en contextos desafiantes) | OE1 |
| Orientador de IES (experimentada en contextos desafiantes) | OE2 |
| Orientadora de IES (experimentada en contextos desafiantes) | OE3 |
| Director de IES en contextos desafiantes | D1 |
| Directora de IES en contextos desafiantes | D3 |
| Director de IES en contextos desafiantes | D2 |
| Orientadora de IES, trabaja como Jefa de Estudios en contextos desafiantes | OD1 |
| Orientadora de IES, trabaja como directora en contextos desafiantes | OD2 |
| Orientadora y directora de IES en contextos desafiantes | OD3 |

Se seleccionó a siete orientadores (cuatro de ellos relativamente nuevos en ámbitos retantes y tres en centros de bajo índice socioeconómico y cultural (ISEC)

que van mejorando resultados), tres directores que trabajan en estos centros y otros tres orientadores que son o han sido directores o jefes de estudios en centros de estos contextos, con la intención de comprender lo que están realizando en la actualidad, lo que hacían o lo que podrían hacer para favorecer los procesos de mejora.

Se ha realizado esta selección porque queremos saber qué es lo que hacen los orientadores para la mejora de las escuelas en contextos retantes, y esto no suele ocurrir en todos los centros. Tampoco se buscó indagar sobre funciones tradicionales del orientador que son más que reconocidas en la literatura y llevadas a cabo en la práctica. Lo relativamente novedoso está relacionado con el papel de los orientadores en los centros para mejorar la educación, como asesor, como apoyo al liderazgo, como agente de mejora.

3.2. Procedimiento

Se realizaron 27 entrevistas dialógicas en profundidad. Las narrativas emergentes de las mismas se someten a análisis cualitativos narrativos y paradigmáticos con apoyo del programa MAXqda2. Con el primer tipo de análisis se obtuvieron los campos semánticos sobre los que se centraba su discurso, así como un descripción narrativa de los mismos, que sirvieron para establecer con posterioridad las unidades de significado (según lo ven los informantes clave), que se convertirían en las categorías de análisis paradigmático. Con los datos se realiza un conjunto de análisis secundarios, más inferenciales, que consisten en:

- En primer lugar, análisis verticales, para describir y ubicar cada caso o informante clave. Lo que es clave para entender los discursos, las orientaciones, los planteamientos personales...
- Seguimiento de análisis horizontales, en los que se ven los comportamientos por unidades de significado, analizando -en base a su grado de presencia en las entrevistas- regularidades y tendencias en la opinión.
- Posteriormente se expone el análisis (horizontal) a otros análisis más transversales en los que se profundiza en el análisis del discurso emergente, particular y colectivo, realizado por grupos: global de orientadores, global de directores y, por último, el global de orientadores con cargos directivos.
- Así como se realizó un análisis más paradigmático entre las propias categorías, de tal forma que se muestran tanto las principales categorías, como las relaciones entre ellas.

Se mostró interés por las posibilidades que tienen, qué dificultades, qué aspectos pueden destacar de sus proyectos, cómo pueden establecer dinámicas positivas para la mejora, qué elementos consideran importantes, cuáles fundamentales y qué elementos se deberían modificar. En definitiva, su visión de la realidad, que nos permitirá tener una comprensión del escenario para, posteriormente en la tesis, profundizar en otras cuestiones relevantes.

3. Resultados

3.1. Las temáticas abordadas. Grado de presencia de las categorías

En primer lugar, se expone la tabla elaborada con el programa MAXqda2 en la que podemos observar a la izquierda las categorías planteadas y en la parte superior se pueden diferenciar los distintos informantes. A partir de esta tabla se realizan dos tipos de análisis. En primer lugar, vertical por casos, y, seguidamente, horizontal, por dimensiones.

En cuanto a la lectura que agrupa los casos por funciones y perfiles profesionales, existen particularidades por perfil, así como regularidades entre ellos. De este modo, se puede señalar lo siguiente:

- Los directivos (DI + DO), sean o no orientadoras u orientadores, tienen clarísimo que su objetivo principal está en el alumnado de manera contundente, mientras que en el resto está mucho más diluido en el caso de los directivos, mientras que los que comparten ambos perfiles se concentran en otras dimensiones más particulares.
- Destacan claramente del resto por su clara concentración en funciones o dimensiones que para ellos son vitales los orientadores y orientadoras que ocupan cargos directivos (DO) y los que tienen mayor experiencia (OE). Así como a prestar atención al profesorado, a los planes y programas y metodología, sin olvidar los obstáculos y la acción con el Equipo Directivo.
- Directivos (DI) y orientadoras y orientadores noveles (ON) suelen mostrar perfiles más homogéneos y repartidos de respuestas. Pero estos grupos se diferencian en tanto que los primeros muestran mayor frecuencia de respuesta en metodología y alumnado.
- Entre el subgrupo de orientadores y orientadoras, existe una clarísima diferencia entre los que tienen trayectorias profesionales en innovación o en contextos retantes (DO + OE) frente a los que no (ON). Los primeros tienen ámbitos de especial atención, posiblemente diferentes en función de las necesidades, prioridades y posibilidades de su contexto o centro. Mientras que los que no, su perfil es bastante plano y homogéneo, salvo en lo relativo a ser conscientes de los problemas u obstáculos. Cuestión ésta que comparten con los demás colegas.

La relativa unidad de los perfiles se compone de casos particulares. Es decir:

- En el caso de los directivos (DI), el director 3, que centra sus comentarios en el alumnado, y en las ideas de centro y colaboración, para los que es importante una visión de conjunto o dirección y una clara metodología incardinada en planes y programas. Mientras que los directivos 1 y 2 son bastante homogéneos y de perfiles bajos salvo en alumnado.
- En cuanto a los Orientadores y Orientadoras que son o han sido Directivos, también existen claras diferencias por casos. Mientras que el DO1 se concentra en planes y programas y ayuda al profesorado; el DO2 lo hace en los

equipos de zona la visión de conjunto y el profesorado, orientación y colaboración; en tanto que el DO3 lo hace en ayuda, colaboración, con estrategias y el Equipo Directivo para vencer obstáculos y trabajar con el profesorado.

- Los jóvenes orientadores (ON) son los más diluidos y homogéneos de todos. Destaca frente a ellos

Un análisis global de la matriz de categorías muestra cómo las más tratadas por cada informante son diversas. Sin embargo hay algunas que aparecen con frecuencia en cada uno de los informantes, por lo que se interpretó como importante. Se trata de las categorías alumnado y obstáculos.

En cuanto a los obstáculos son comentados por todos los informantes con la misma frecuencia, aunque el orientador 8 trata los obstáculos con mayor profundidad. Se entiende por tanto que los obstáculos están presentes en el día a día de los centros.

La categoría alumnado la tratan de forma más significativa los directores, concretamente el director 1 y el director 3. Además el orientador 1 lo trata del mismo modo, pudiéndose considerar lógico debido a que pertenece al mismo centro que el director 1. Por otro lado, puede razonarse el menor trato de esta categoría por parte de los orientadores puesto que, aunque trabajan por la calidad de la enseñanza de los alumnos, lo hacen principalmente con el profesorado, aunque no de forma exclusiva.

La colaboración la tratan casi todos los informantes de forma uniforme, siendo el orientador 7 el que más la menciona, mientras que los orientadores 2 y 5 hacen una leve referencia a la misma.

Las categorías orientación y ayuda aparecen con frecuencia según el informante, mientras que en otras ocasiones aparecen poco, independientemente del tipo de informador que se trate. En este sentido no hay relación entre grupo de informantes y las veces que se repite dicha categoría.

Otras categorías por el contrario, aparecen más en un tipo de informantes que en otros, por lo que se puede interpretar que su valoración depende en cierta medida depende del tipo de puesto que ocupan en el centro. Es el caso de las categorías profesorado, metodología y equipo directivo.

En la imagen se puede observar como alguna categoría aparecen de forma muy continuada en algún informante mientras que otros informantes ni siquiera se menciona. Es el caso de categoría formación, que aparece de forma significativa en dos de los orientadores, uno más que otro, también en dos directores de forma aceptable. Sin embargo no aparece en ningún momento en tres de los informantes, mientras que en el resto se mencionan muy poco.

Algunas categorías casi no aparecen o aparecen muy poco con respecto algunos informantes, por lo que podemos interpretar que no son tan relevantes como

otras. Es el caso de la categoría evolución y financiación. Puede que se deba a que verdaderamente no tienen gran importancia en relación a la temática que nos ocupa.

En cambio, otras, aparecen en algún informante de forma significativa, o bien aparecen con menos frecuencia pero en todos los informantes. Como por ejemplo las categorías familia y estrategias, o la de Equipos de Orientación Educativa, que aparece con poca frecuencia en todos los informantes menos en el orientador 4 y en el director 4 (que lo hacen con mucha frecuencia).

Llamó la atención el caso de la categoría Dirección, que es mencionada de forma significativa por el director 4, pero el resto no lo mencionan. Tan solo el orientador 7 lo menciona de forma escasa.

Considerando la tabla en su totalidad, las categorías apoyo, asesoramiento y mejora no aparecen de forma significativa en los informantes. Las categorías asesoramiento y mejora a parecen en la mayoría, pero de forma muy escasa, mientras que la categoría apoyo aparece en la mitad de los informantes.

Aunque la categoría apoyo no aparezca de forma significativa, si lo hacen otras categorías relacionadas con la misma. Es el caso de colaboración, que es una de las categorías que más se repiten y guarda una estrecha relación con la categoría apoyo. Igualmente ocurre con la categoría ayuda, que aparece de forma significativa en tres de los informantes, mientras que en el resto aparece con menos frecuencia. Pero está presente en todas las entrevistas. Esta categoría está vinculada al asesoramiento.

Por último destacar que algunos informantes tratan casi la totalidad de las categorías mientras que otros se centran en algunas, dejando sin mencionar o haciendo una leve referencia a algunas de ellas.

3.2. Análisis horizontal de relaciones entre categorías por grupos y puestos

Una vez realizados estos análisis, se pasó a analizar las tablas en las que se muestran la relación de las categorías entre sí. De esta forma podemos apreciar la relación entre categorías de según los directores, según los orientadores y de forma general. A continuación se exponen las tablas de relación de categorías y sus correspondientes análisis.

a) Relaciones de categorías en los entrevistas de los orientadores de IES

La relación de mayor peso es la establecida entre la categoría ayuda que aparece muy relacionada con la de apoyos externos, lo que implica que cuando se habla de ayuda, normalmente aparece esta otra categoría. Igualmente ocurre, pero con menor frecuencia, con la de alumnado, por ser el centro y principal referente y sentido de su trabajo: mejora del aprendizaje, de su desarrollo personal, social,

afectivo, cognitivo... La categoría alumnado está relacionada con la de ayuda, obstáculos y planes y proyectos de forma bastante significativa. Lo que vuelve a incidir en la reflexión anterior.

También se puede observar como los obstáculos son también mencionados de forma destacada en estrecha relación con las funciones que les son propias (orientación) y también aparece relacionada, aunque en menor medida, con la colaboración. No en vano es uno de los principales centros de interés de su práctica profesional (márgenes, fracaso, atención a la diversidad, absentismo y abandono temprano...). Pero, y este dato es de especial interés, como debe abordar estas temáticas desde la colaboración y el trabajo junto a otros colegas.

Por otro lado, la categoría orientación aparece relacionada con Equipo Directivo, Equipo de Orientación Educativa y colaboración, una relación que parece lógica según la metodología y el funcionamiento de los centros. Y la categoría de Equipo Directivo aparece relacionada con la orientación y Equipo de Orientación Educativa. Luego la relación a colaboración, apoyo, asesoría y trabajo con el equipo directivo es evidente. Apoyando y apoyándose también en su función de liderazgo.

El resto de relaciones son poco potentes, dando lugar a un mapa con pocos elementos destacables y que pueden deberse a diferentes interpretaciones, pero principalmente que cada orientador hace referencia a categorías diferentes, dándole importancia a unas u otras por distintos motivos, ya sean de tipo contextual, formas de trabajar en el centro o su situación particular.

Mirando todos los casos la categoría con más frecuencia de aparición (en todos los casos) se refiere a la categoría obstáculos, seguida de alumnado, colaboración, ayuda y orientación. Que confirman los resultados del cruce de relación de categorías.

Y deteniéndose en los orientadores que más carga de significado aportan al conjunto, destacar que:

- Es el Or.7, caracterizado por ser ejemplo de trabajo como agente de mejora en su centro. Y que, muy significativamente carga sus acentos en formación y colaboración, además de planes y programas y alumnado. Obviamente un referente como asesor interno, aunque, curiosamente, es ésta una categoría que casi ni enuncia.
- Seguido de la Or.1, que ocupa el cargo de directora en un IES referente de mejora por estar ubicado en una zona de actuación educativa preferente (centro de compensación educativa) y que ha disminuido muy significativamente los niveles de absentismo y abandono temprano. Presta su atención al alumnado, seguido de ayuda, obstáculos, colaboración y profesorado... Lo que denota también una clara función de liderazgo para el aprendizaje y llevado de manera distribuido e inclusivo.
- Destacar también el caso de la orientadora Or.8, que para abordar los obstáculos, habla de formación, colaboración y funciones de orientación. Una

combinación también muy refrescante y altamente relacionada con el objeto del estudio.

- Y, a cierta distancia ya, también la orientadora Or.6, que destaca como es a través de planes y programas y de reflexión y actuación con el equipo directivo. Y la orientadora Or.4, que basa fuertemente su trabajo en los modelos de actuación profesional y en la reflexión profesional para resolver obstáculos y proporcionar ayuda.
- Por lo específico de nuestro estudio y en abierto contraste con lo que informan los resultados anteriores, las categorías mejora, apoyo y asesoramiento están en todos los casos desaparecida o casi. Lo que viene a coincidir firmemente con las reflexiones de Boza (2002, 2004) sobre el particular.

b) Relaciones de categorías en los entrevistas de los directivos de IES

Como categorías que más se repiten destacan las de alumnado y profesorado. En el caso de la categoría alumnado aparece de forma muy significativa en dos de los directores, mientras que en las entrevistas con los otros dos aparecen con cierta frecuencia. Se consideró a esta categoría como la más importante según las entrevistas a estos informantes. Y, obviamente es un síntoma de la preocupación de los directores entrevistados por el aprendizaje.

Por su parte, la categoría profesorado también aparece con gran frecuencia entre los directores, sin embargo lo hace de forma más uniforme entre los cuatro. Destaca bastante por encima de las demás la entrevista con el cuarto director, en la que las cuestiones relativas al profesorado aparecen con algo más de frecuencia que en las de los otros directores. Obviamente son conscientes de que para un buen aprendizaje es imprescindible la implicación y el trabajo del profesorado. Y, en tercer término es común destacar la importancia de la metodología del centro como principal motor del aprendizaje y la mejora. De la conjunción de los tres es obvia la orientación de liderazgo pedagógico y para el aprendizaje, distribuyendo responsabilidad y reconocimiento entre su profesorado. De ahí también que destaquen una batería de acciones menores orientadas a este fin: planes y programas, ayuda, colaboración y la propia acción del equipo directivo.

La relación más potente que resaltan es la establecida entre metodología y alumnado, que reincide en la orientación pedagógica de estos directivos.

Las relaciones de segundo orden de importancia se establecen entre las siguientes categorías:

- Equipo de Orientación Educativa o función de apoyo externo con Dirección/Equipo directivo, colaboración y alumnado. Con lo que se puede inferir que es importante apoyar externamente la colaboración y el liderazgo para que incida la mejora en el alumnado.

- También camina en esta línea el resaltar la relación entre profesorado y colaboración, es decir, se apuesta obviamente por el trabajo colegiado.
- Y, por último, la relación entre orientación (funciones del orientador) con alumnado o resultados de aprendizaje.

c) *Análisis horizontal de categorías en las entrevistas de los orientadores que ocupan cargos directivos en IES*

La categoría reina es claramente alumnado. Todo va hacia él y hacia la mejora de sus resultados académicos, personales, sociales... La orientación de dirección (liderazgo) para el aprendizaje es más que evidente en estos casos. Seguida, con categorías de segundo orden, de las herramientas para hacerlo efectivo: ayuda, Planes y programas, colaboración, metodología y funciones del equipo directivo. Con lo que destacan en tercer término los obstáculos (superación o abordaje) y la respuesta al contexto.

Destaca un caso (Dir4), un poco atípico en cuanto a dimensiones a resaltar con respecto al resto, en el que insiste muy significativamente en el EOE y en la dirección. Pero totalmente coherente en el sentir general: apoyo externo y liderazgo, para apoyar al profesorado para su labor docente y el aprendizaje del alumnado.

Obviamente son bastante consistentes estos resultados con la teoría actual sobre liderazgo para el aprendizaje.

3.3. Relación entre categorías

En cuanto a la relación global entre categorías, los resultados informan que las categorías con más volumen de relaciones o con peso específico más destacados son metodología, alumnado y ayuda, seguidas de lejos de apoyo, obstáculos, orientación, apoyo externo y equipo directivo. Lo que consolida aún más la idea de que es sobre ésta en donde hay que actuar de cara a la mejora de los aprendizajes y de la educación. De este modo las relaciones que hace evidentes el análisis son:

- De primer orden: Metodología con alumnado; Ayuda con alumnado; Apoyo externo con ayuda. Obviamente se trata de apoyar una metodología que favorezca el aprendizaje.
- De segundo orden: alumnado con obstáculos y con planes y programas; obstáculos con contexto; y equipo directivo con apoyo externo (EOE). Tal vez debido a que gran parte de los informantes trabajan en contextos desafiantes y son orientadores comprometidos con la mejora de la calidad para todos, prestan especial atención al diseño de planes y programas para superar obstáculos y fomentar el aprendizaje. Así como la coordinación entre el Equipo Directivo con los servicios de apoyo externo para buscar recursos y

superar las problemáticas que exceden al centro desde acciones de coordinación y corresponsabilidad.

- De tercer orden, podrían ser: “contexto” con equipo directivo, orientación y familia; o “colaboración” con Equipo Directivo, familia, formación, orientación y profesorado; y “orientación” con alumnado, colaboración y equipo directivo.

Otros resultados dignos de mención serían:

- La categorías apoyo, asesoramiento y mejora (aunque esta última sí con alumnado), no aparecen relacionadas con otras categorías. Están prácticamente desaparecidas. Lo que contradice bastante con los resultados obtenidos mediante otras relaciones. Todo hace suponer que no hablan de ellas como tales, por darlas por supuesto (mejora y apoyo) y subsumidas en otras, o bien que no tienen el concepto actual de lo que es asesoramiento educativo, y al identificarlo con una asesoría técnica o de tipo informativo, no la ponen en valor en su práctica profesional; aunque sí que lo hacen en función de cómo manejan y se relacionan otras categorías de peso (colaboración, con profesorado y directivos...).
- La categoría de contradicciones no aparece prácticamente, mientras que algunas categorías aparecen muy poco en relación a las demás. Es el caso de las categorías centro, normativa, financiación y trayectoria. Esto puede deberse a que no son consideradas como relevantes, o bien que en las entrevistas se ha hecho referencia a ellas en otros términos. Es decir, algunas categorías aunque no aparezcan en las entrevistas literalmente, pueden estar presentes a través de elementos que guardan relación con las mismas. Por ejemplo, cuando se habla de planes y programas se entiende que se está haciendo referencia a nivel de centro, o cuando se mencionan aspectos estratégicos podemos interpretar que están englobados dentro de la metodología.
- La categoría profesorado aparece relacionada con casi todas las demás. De esta forma se muestra la importancia en todos los procesos del profesorado, que aunque no aparezca relacionado de forma muy significativa con ninguna categoría, guarda relación con todas. Esto quiere decir que independientemente de la categoría que se esté abordando, y la temática que estemos tratando, el profesorado siempre está presente en mayor o menor medida, por lo que debe ser un colega y referente constante en la acción profesional del orientador, actuando como líder y colega crítico.

4. Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación planteada los resultados informan que, ateniéndose al grado de presencia de las categorías “asesoramiento” y “apoyo a la mejora” en las entrevistas, no se cumple nuestro punto de partida, de que el orientador es un agente de mejora. Lo que coincide con diversos estudios que

señalan que -pese a la importancia de esta función- no es la más realizada y percibida (Martínez, Krichesky y García, 2010; Boza, Toscano y Salas, 2007). Pero atendiendo al conjunto de datos y el sentido de los mismos, sí. Ello ocurre cuando se reúnen una serie de circunstancias o casuísticas, o se repara en análisis colaterales de categorías obvia y teóricamente relacionadas con ambas funciones (colaboración, apoyo, énfasis en aprendizajes y en metodología, programas...) y que permiten al orientador escolar tener o ir conquistando y construyendo un rol de agente de cambio y como apoyo al liderazgo para la mejora del aprendizaje.

Esta cuestión es parte del nuevo reto a la orientación educativa (ASCA, 2008; Lambie & Williamson, 2004). Sin olvidar que la clave está en el alumnado y su buen aprendizaje. Ello debe ser el principal foco de cualquier actuación profesional en este ámbito. Quien es principal responsable es el profesorado, por lo que necesita ayuda / apoyo. El asesoramiento es fundamental por parte del orientador en relación a los distintos agentes que intervienen en el proceso. Aunque en esta labor aparece silenciada a la hora de relatar su labor profesional diaria. Las funciones de apoyo y ayuda son muy importantes, llevándose a cabo con todo el profesorado y el alumnado, siendo funciones estrechamente vinculadas al asesoramiento (Domingo, 2006; Lago & Onrubia, 2011).

El orientador es también una figura interdependiente de sus compañeros. La colaboración de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo es fundamental, cobrando especial importancia la labor de orientadores y directivos en sus labores de apoyo y mediación o coordinación y liderazgo; especialmente en contextos desafiantes (Walker, 2006). Se debe trabajar en línea con rescatar esta función y redimensionarla para ponerla en el lugar que le corresponde y que ahora no se encuentra valorado. Liderazgo y asesoría, dirección y orientación, deben combinar sus competencias y fortalezas para crear una sinergia que realce y apoye el desarrollo del estudiante y la mejora de la educación (McCarty, Wallin & Boggan, 2014; McMahon, Mason & Paisley, 2009).

En definitiva, se puede concluir que aún falta poso (hacer públicas buenas prácticas, sus razones e impactos, para el reconocimiento público), identidad (asesora y de “indagación”) y ajustar bien los contenidos sobre los que se trabaja (priorización y pertinencia). Imponiéndose una relación especial como apoyo al liderazgo y al desarrollo de una visión sistémica y un proyecto comunitario, actuando como líder (Borders & Shoffner, 2003; McMahon, Mason & Paisley, 2009) y colega crítico (Gurr & Huerta, 2013).

Hace falta indagar más en la construcción de buenos procesos de innovación (para comprender el rol de los orientadores como asesores en ellos), en los procesos de construcción de esta conciencia asesora en los orientadores y en construir visiones conjuntas sobre el currículum, la escuela, las funciones de cada cual... Y, ganados los espacios, trabajar más sobre los contenidos y los modos sobre los que se producen las interacciones, sin perder de vista nunca los resultados, las evidencias de todo tipo y, muy especialmente los indicadores “cualitativos” de mejora de la calidad de los resultados escolares. Para lo que se impone un “nueva” formación inicial de los

orientadores y orientadoras, así como de redes de intercambio profesional y acciones orientadas de desarrollo profesional (Domingo, Fernández y Barrero, 2016).

Referencias bibliográficas

- A.S.C.A. (2008). School Counselor Competencies. *American School Counselor Association* (ASCA). Available from: <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Amatea, E. S. & Clark, M. A. (2005). Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrator's Conceptions of the School Counselor Role. *Professional School Counseling*, 9 (1), 16-27.
- Badia, A., Mauri, T. & Monereo, C. (coords.)(2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. (pp. 11-39). Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía. En R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. (pp.235-266). Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Borders, L. D. & Shoffner, M. F. (2003). School Counselors: Leadership Opportunities and Challenges in the Schools. In J.D. West, C.J. Osborn & D.L. Bubenzer (eds.). *Leaders and Legacies: Contributions to the Profession of Counseling*. (pp. 51-63) NuevaYork: Brunner-Routledge.
- Boza, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. XXI: *Revista de Educación*, 4, 217-238. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/619>
- Boza, A., Toscano, M. & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?. Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Clemens, E., Milsom, A., & Cashwell, C. (2009). Using Leader-Member Exchange Theory to Examine Principal-School Counselor Relationships, School Counselors' Roles, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Professional School Counseling*, 13(2), 75-85. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.75>
- De La Oliva, D.; Martín, E. & Vélaz De Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de

- educación secundaria. En C. Monereo & J.I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 55-68) Barcelona: Graó.
- Dollarhide, C.T., Smith, A.T., & Lemberger, M.E. (2007). Counseling made transparent: Pedagogy for a counseling theories course. *Counselor Education and Supervision*, 46(4), 242-253.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (pp. 101-126), México D.F.: UPN
- Domingo, J., Fernández, J.D., & Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Echeita, G. & Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobre y lo que importa. En C. Monereo, J. I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (p.253-270) Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. & Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM.
- Gurr, D. & Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Johnson, J., Rochkind, J., & Ott, A. (2010). Why Guidance Counseling Needs to Change. *Educational Leadership*, 67(7), 74-79.
- Lago, J.R. & Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lambie, g. & Williamson, L. (2004). The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Martínez, A.C.; Krichesky, G.J.; & García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.

- McCarty, D., Wallin, P., & Boggan, M. (2014). Shared leadership model for 21st century schools: Principal and counselor collaborative leadership. In *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 32 (4), 1-9.
- McMahon, H., Mason, E., & Paisley, P. (2009). School counselor educators as educational leaders promoting systemic change. *Professional School Counseling*, 13(2), 116-124. <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.116>
- Mollá, N. y Ojanguren, T. (1995). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En J. Fernández Sierra (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. (pp. 184-202) Archidona: Aljibe.
- Santana, L.E. (2003), *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide
- Santana, L.E. (2008). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 427-436) Barcelona: Wolters Kluwer.
- Santana, L.E. (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.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counseling*, 21 (2), 114-124.