



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo
Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias
Educación XX1, vol. 11, 2008, pp. 155-181
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601108>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

5

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ORIENTADORES DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

(TRAINING AND PROFESSIONALIZATION OF GUIDANCE COUNSELLORS FROM A COMPETENCE VIEWPOINT)

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
UNED

RESUMEN

El objeto central de este artículo es argumentar la necesidad de alinear la formación y la especialización con el contexto de trabajo de los orientadores, para dar respuesta a las demandas de una profesión tan antigua y necesaria, como insatisfactoriamente configurada en la normativa que ha venido regulando su formación y funciones. Analizaremos las dimensiones del tema tomando en consideración los parámetros normativos más relevantes, el *Espacio Europeo de las Cualificaciones* (EQF), el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU, 2007), la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), el espacio normativo de las Comunidades Autónomas, y la normativa disponible sobre diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudios en las universidades.

ABSTRACT

The article's central argument points to the necessity of aligning training and specialisation within the context of the work performed by guidance counsellors so as to meet the demands of an old and necessary profession that has been unsatisfactorily met by the legislation put in place to regulate its training and functions. The study analyses the topic's dimensions, taking into consideration the most relevant legislative parameters: the European Qualifications Framework (EQF); the European Higher Education Area (EHEA); the Spanish University General Law (LOU, 2007); the Spanish General Education Law (LOE, 2006); the legislative and political space of the Autonomous Communities, and the available regulations regarding the design and development of the new university curricula and degrees.

1. INTRODUCCIÓN¹

El objeto central de este artículo es argumentar la necesidad de alinear la formación y la especialización con el contexto de trabajo de los orientadores, para dar por fin respuesta a las demandas de una profesión tan antigua y necesaria, como insatisfactoriamente configurada en la normativa que ha venido regulando su formación y funciones.

Al abordar el tema partiremos de las referencias imprescindibles al pasado y evolución de la profesión de orientador, y de la formación de estos profesionales, pero centrando la mirada en el futuro inmediato. Asimismo, contemplaremos las necesarias referencias al contexto internacional/europeo, en la medida que contribuyen a identificar los retos que se vislumbran en el contexto español.

En definitiva, plantearemos algunos de los principales riesgos y oportunidades que presenta actualmente la formación inicial de los futuros orientadores, poniéndola en relación con su desarrollo profesional.

Analizaremos las dimensiones del tema tomando en consideración los parámetros normativos más relevantes, el *Espacio Europeo de las Cualificaciones* (EQF), el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU, 2007), la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), el espacio normativo de las Comunidades Autónomas, y la normativa disponible sobre diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudios en las universidades.

LAS PROFESIONES Y SU DESARROLLO

En la sociología de las profesiones encontramos dos acepciones complementarias del término *profesión* (Gómez, 1991):

- Función de un sistema económico que determina la actividad en un campo profesional que se define en perfiles configurados por competencias, que establecen el desempeño de roles acordes con títulos expedidos por los sistemas formativos.
- Conjunto social organizado que facilita la identificación y defensa de los intereses de los profesionales que son miembros.

Asimismo, desde este campo se argumenta que el *rol profesional* queda definido por la relación dialéctica entre el puesto de trabajo y el contexto organizacional donde se ejerce. Este conjunto de conceptualizaciones tienen indudables implicaciones para el tema que nos ocupa.

Desde nuestro punto de vista, la profesión de orientador -al igual que otras muchas- se halla inmersa en una situación que algunos autores han llega-

do a calificar de “crisis actual de las profesiones”, cuyos rasgos no resultan difíciles de apreciar en nuestro entorno:

- Desaparición de unas profesiones y nacimiento de otras.
- Ruptura de las fronteras entre profesiones y entre áreas de conocimiento.
- Elevada movilidad profesional.
- Revisión de la formación inicial y permanente (pasando de un enfoque disciplinar a otro de corte ocupacional).
- Posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas por las vías no formal e informal.

Algunas de estas situaciones hace tiempo que vienen afectando a la *familia profesional de la educación*, de la que forman parte profesores y maestros, pedagogos, orientadores y educadores sociales, creando en la práctica algunas dificultades que deberían superarse desde el marco de la colaboración profesional para el logro de objetivos comunes, muchos de ellos asociados con la orientación educativa. Retomaremos esta cuestión más adelante porque, como argumentaremos a continuación, es un tema que afecta al desarrollo profesional en su conjunto, no solo a uno de sus aspectos.

La literatura especializada ha identificado como dimensiones y factores que configuran en mayor medida *el desarrollo profesional*, las siguientes:

- El espacio profesional (la “ocupación”).
- La formación inicial y permanente (las “competencias”).
- El modo de acceso a la profesión (especialmente a las profesiones reguladas).
- Funciones y tareas (prescritas en las normas, demandadas, deseadas por el profesional, etc.).
- La promoción.
- El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional (cómo se la “representa”).
- Las condiciones laborales (salario, recursos).
- La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar).
- El espacio social, es decir, la consideración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Asumiendo que todos ellos son factores significativos del desarrollo profesional, todo parece indicar que el contexto de trabajo (escolar, comunitario, en las organizaciones, etc.) es uno de los factores que en mayor medida acaba delimitando el *espacio profesional propio*, y también y no menos importante, el posible *espacio de colaboración multiprofesional*.

EL ENFOQUE DE “COMPETENCIAS” EN LA FORMACIÓN INICIAL Y LA ACREDITACIÓN PROFESIONAL

El *Marco Europeo de las Cualificaciones* (EQF, 2006) determina que una *cualificación* profesional se alcanza cuando un organismo competente determina que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado de “*competencias personales y profesionales*”, y que una cualificación otorga un reconocimiento oficial con valor para el mercado laboral y para la educación y formación, pudiendo dar derecho a ejercer una profesión².

El origen del enfoque por “competencias” en la formación, el acceso y la acreditación profesional (Bunk, 1994), que progresivamente han ido adoptando los sistemas educativos y de empleo a nivel internacional, puede situarse principalmente en:

- La adopción del principio de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” por parte de los sistemas educativos.
- La velocidad del cambio en los contenidos de las ocupaciones, que enfatiza la importancia de disponer de competencias específicas de la profesión, pero también de competencias generales referidas a:
 - La comprensión de lo que se hace en el lugar de trabajo.
 - Al papel del profesional en la organización.
 - A la capacidad de aprender y cambiar.
 - Al pensamiento estratégico.

En definitiva, a la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas (Manzanares, 2004).

Pero veamos qué se entiende por competencia. La comisión Europea la ha definido como una “*combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender, y el saber cómo*” (CE, 2004, pp. 4 y 7)³.

Asimismo, en el Espacio Europeo de las Cualificaciones (CCE, 2006) se identifican cuatro elementos de la competencia profesional:

- *Competencia cognitiva*: empleo de teorías y conceptos, así como del conocimiento tácito e informal adquirido por experiencia.
- *Competencia funcional* (habilidades y saber hacer): lo que una persona debería ser capaz de hacer bien cuando desempeña una determinada ocupación.
- *Competencia personal*: saber comportarse en un rol o situación profesional determinada.
- *Competencia ética*: implica un comportamiento coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.

Coll y Martín (2006) profundizan en esta perspectiva, identificando una serie de componentes esenciales en las competencias:

- *Movilización* de los conocimientos, es decir, la posibilidad real de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que se posee.
- *Integración de los distintos tipos de conocimientos* conceptuales, de las habilidades, los valores y actitudes, para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone.
- *Transferencia de lo aprendido* en una situación o contexto concreto, a otros diferentes.
- *Capacidades metacognitivas* (de toma de conciencia y autorregulación) que posibilitan un aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De acuerdo con el planteamiento de estos autores, un profesional competente sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un *uso estratégico* de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrenta.

En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en *saber sobre* (conocimientos); *saber cómo intervenir* (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades socio-laborales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

Una primera conclusión que es posible extraer de este enfoque, es que para ser competente profesionalmente no basta con disponer de un conjunto de conocimientos y técnicas más o menos especializadas, que en el mejor de los casos sería el principal resultado de la formación inicial y permanente disponible hasta ahora. Una segunda conclusión es que el enfoque de competencias combina la “lógica profesional” con la “lógica disciplinar” en los sistemas de formación y de acreditación, lo cual comporta oportunidades hasta ahora des-cuidadas.

Nos parece que la adopción generalizada de este enfoque, no siendo en sí misma una solución mágica, proporciona la oportunidad y los fundamentos para mejorar la calidad y funcionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dirección en la que deberían avanzar las instituciones responsables de la formación inicial y permanente de los orientadores.

LAS COMPETENCIAS DE LOS ORIENTADORES DESDE LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A principios de esta década se han hecho algunos esfuerzos de clarificación y definición de las competencias profesionales de los orientadores, entre los que destacaremos, por ser pionero en la materia, el de la *Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional* (AIOEP, 2003), que definió un conjunto de competencias, clasificándolas en:

- *Competencias centrales* (o generales):
 - Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas
 - Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
 - Apreciar y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
 - Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
 - Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
 - Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
 - Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
 - Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
 - Sensibilidad social e intercultural.
 - Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
 - Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.
- *Competencias especializadas* (se organizan en dimensiones, que incluyen a su vez un conjunto de competencias más específicas; entre paréntesis se indica el número):
 1. Diagnóstico (6 c.)
 2. Orientación educativa (10 c.)
 3. Desarrollo de la Carrera (11 c.)
 4. Orientación personal o counselling (8 c.)
 5. Gestión de información (5 c.)
 6. Consulta y coordinación (8 c.)
 7. Investigación y evaluación (7 c.)
 8. Gestión de programas y servicios (11 c.)
 9. Desarrollo comunitario (6 c.)
 10. Inserción laboral o empleo (7 c.)

Es justo reconocer el valor de esta aportación, dado que constituye la primera iniciativa de ámbito internacional por definir el ámbito de competencias profesionales de los orientadores, con las dificultades que conlleva habida

cuenta de la heterogeneidad existente. Pero también hay que señalar que se trata de una iniciativa claramente mejorable, pues un simple repaso a este “listado” de competencias nos lleva a apreciar algunos problemas conceptuales derivados, a nuestro juicio, de combinar algo apresuradamente contextos (escolar, laboral, comunitario, etc.) ámbitos (orientación educativa, para la carrera, etc.) y modelos (consulta, consejo, etc.) de intervención orientadora.

En un intento de mejorar dicha propuesta, y en colaboración con la propia AIOEP, actualmente se está llevando a cabo una investigación, en el marco del Programa Leonardo de la Comisión Europea, para la creación de un *Sistema de Acreditación Europeo para Orientadores Profesionales (EAS)*⁴. La principal motivación de este proyecto es definir y promover una norma profesional básica para los profesionales europeos de la orientación y desarrollar un procedimiento para reconocerlos como tales, que pueda ser aplicado en distintos tipos de organizaciones en los diferentes países. Los resultados de esta investigación, aún en curso, serán dados a conocer a su término, y esperamos que sean una aportación de interés.

Si comparamos las competencias definidas por organismos, asociaciones o agencias en distintos países, se constata algo ya bien conocido: la gran heterogeneidad conceptual, de contextos, tareas, etc. que se aprecia entre países en lo que respecta tanto a la definición, como a los sistemas de acreditación de competencias de los orientadores⁵. Con relación a los orientadores que trabajan en el contexto escolar, podríamos sintetizar las *competencias* que con más frecuencia se repiten en los sistemas de acreditación a los que hemos tenido acceso:

- Identificar, valorar y difundir información y conocimiento útil para mejorar los procesos de orientación, tutoría y enseñanza.
- Colaborar en o realizar evaluaciones psicopedagógicas adecuadas para llegar a un diagnóstico sobre necesidades o problemas personales.
- Llevar a cabo actuaciones de apoyo/asesoramiento/ formación a educadores, tutores, equipos directivos, etc.
- Llevar a cabo actuaciones directas de orientación al alumnado y a sus familias.
- Identificar, emplear y colaborar con los recursos del entorno comunitario.
- Diseñar/effectuar/participar en evaluaciones, innovaciones e investigaciones para identificar necesidades y problemas institucionales.

Todas ellas aplicadas a diversos objetivos o ámbitos, como la calidad y equidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, la función tutorial, el desarrollo personal, las opciones académicas y profesionales, el asesoramiento interprofesional y familiar, y/o la inclusión sociolaboral del alumnado.

Por su parte, un reciente estudio del CIDE (2008) ha acometido una revisión del estado de la cuestión sobre orientación educativa, que incluye una descripción de los modelos institucionales vigentes en Europa, y con ello, de las competencias que éstos exigen a los profesionales, y puede decirse que coinciden en gran medida con las identificadas en el estudio realizado en el marco del Programa Leonardo que se acaban de mencionar.

La revisión de las iniciativas de distintos países, al igual que la de la literatura sobre el tema, nos permite extraer algunas conclusiones, no muy novedosas:

- El espacio y el perfil profesional de los orientadores españoles (principalmente centrado en la escuela), difiere del que predomina en los países de nuestro entorno, donde la orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional y ocupacional) dentro y fuera de las escuelas es un eje dominante.
- El perfil de competencias de los orientadores no está bien definido, tanto desde la perspectiva de cada país, como desde la perspectiva europea.
- Existe un desajuste en algunos países (desde luego en España) entre formación inicial y espacio profesional. En nuestro caso, la demanda de profesionales de la intervención psicopedagógica fuera del sistema escolar ha ido por delante de la formación que hasta ahora ofrecen las universidades, que generalmente no especializa para el desempeño de esas tareas⁶.

La deontología como ámbito de competencias

En lo que respecta a la deontología profesional hay que señalar que no todos los países incorporan competencias referidas a esta dimensión pero, entre aquellos que lo hacen, encontramos dos modelos: a) los que distribuyen la competencias referidas a la ética profesional entre las competencias generales y específicas del orientador; b) los que establecen un ámbito de competencias específico en esta materia. En todo caso, encontramos competencias referidas a:

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| ▪ Equidad | ▪ Sensibilidad |
| ▪ Participación | ▪ Interculturalidad |
| ▪ Confidencialidad | ▪ Veracidad |
| ▪ Responsabilidad | ▪ Rigor |
| ▪ Empatía | ▪ Objetividad |
| ▪ Diálogo | ▪ Sentido crítico |
| ▪ Colaboración | ▪ Espíritu científico |
| ▪ Compromiso | |

En algunos casos se aprecia una mezcla algo caótica de competencias referidas a principios, valores y actitudes, con ausencia de principios organizadores o categorías claras. A nuestro juicio, sería más adecuado organizar las competencias diferenciando aquellas más generales, referidas a la aplicación de los valores democráticos en el desempeño profesional (como la equidad, la participación, el diálogo, la tolerancia), de los principios y actitudes profesionales deseables, en su mayoría comunes a todas las profesiones de ayuda o, al menos, a la familia profesional de la educación.

En síntesis, a la complejidad que tiene definir las competencias de los orientadores en cada país, en los intentos de definir las a nivel europeo o internacional se suma la dificultad de la enorme influencia que tienen las políticas públicas de cada país en materia de orientación y de regulación del acceso a la profesión, del contexto de trabajo (escuelas, universidades, empresas, servicios sociales y comunitarios, etc.) y, desde luego, de los principios, modelos y conceptos que se manejan en cada caso, con sus correspondientes denominaciones no siempre fáciles de traducir, por no hablar de las inercias en el uso de términos anglosajones como *counsellor*, *consultant*, etc. y de las dificultades que presenta llegar a un consenso sobre los conceptos y sus términos en el ámbito de la orientación educativa. Como es lógico, puesto que ni la educación ni la orientación son actividades desprovistas de valores y creencias, se producen divergencias difícilmente soslayables. No creemos que pueda asemejarse, por ejemplo, la función orientadora en un sistema educativo inclusivo y comprehensivo, a la que tiene lugar en otro más selectivo; o aquella centrada en la atención a la diversidad de necesidades educativas, con una de enfoque clínico.

LA PROFESIÓN DE ORIENTADOR EN ESPAÑA (1990-2008). FACTORES QUE HAN CONFIGURADO Y CONFIGURAN EL PERFIL PROFESIONAL, LA DENOMINACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR

Centraremos nuestro análisis en dos aspectos: el espacio y perfil profesional de los orientadores, y sus consecuencias en la denominación que recibe este profesional, que varía por Comunidades Autónomas (orientador, psicopedagogo, asesor...).

Parece haber unanimidad entre investigadores y prácticos en el conjunto de factores que han configurado el perfil profesional y la formación del orientador en España:

- El rol se configura vinculado a la LOGSE (1990):
 - Como figura asociada a la mejora de la calidad de la educación y a la atención a la diversidad en un nuevo sistema escolar más comprensivo e inclusivo.
 - Se incluye al orientador en el cuerpo de profesores de Educación Secundaria (en la especialidad de Psicología y Pedagogía), por lo que también tiene función docente.

- Se crea la titulación de Psicopedagogía (2º ciclo).
- Diferente formación inicial de las personas que acceden a la profesión (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, maestros, etc.).
- También hay diversidad de vías de acceso al puesto de orientador (oposiciones, reciclaje profesional, promoción, comisión de servicios).

Asimismo, la profesión se ha ido redefiniendo constantemente en la práctica por causas diversas (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006):

- La superación de la orientación escolar tradicional (de enfoque más personal, remedial y psicométrico), frente al nuevo enfoque educativo, preventivo y colaborador derivado de la LOGSE.
- Es una práctica profesional reactiva, basada en las demandas de la comunidad escolar (profesores, equipo directivo, familias, alumnos), pese a las instrucciones de la normativa que fomentan una intervención más proactiva.
- La consideración del orientador como agente de implantación de nuevas “políticas educativas” (sucesivamente, LOGSE, LOCE, LOE, desarrollos por parte de las CC.AA.).
- La distinta estructura desde la que se desempeña la profesión (departamentos de orientación internos ó diversos tipos de equipos externos de apoyo a la escuela), vinculados a unas u otras etapas educativas (infantil, primaria, secundaria) dependiendo de la Comunidad Autónoma.

En este marco, la percepción que tienen los orientadores de sus funciones o tareas es muy significativa. Concretamente, para quienes trabajan en centros de educación secundaria, algunos estudios sobre el tema (Vélaz de Medrano y otros, 2002; De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005) llegaron a las conclusiones siguientes:

- Las funciones de los orientadores prescritas en la normativa son demasiado amplias y ambiguas en su definición.
- Las funciones prescritas consideradas más importantes son también menos viables en la situación actual de los centros. Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en su actividad habitual, siendo consideradas centrales en la profesión por los especialistas.
- Predominio de la intervención reactiva (a demanda).
- Alumnos y familias son los principales destinatarios de la intervención,

seguidos de los tutores (marcando una línea de intervención directa poco acorde con el modelo normativo, y dificultando sus efectos en “todos” los alumnos por focalizarse en aquellos alumnos y familias que la demandan en mayor medida).

- Las demandas de los otros profesionales del centro tienen un carácter más remedial que preventivo.
- Las tareas más frecuentes son: la docencia, la información académica y profesional (a alumnos y familias), la resolución de conflictos, y la planificación (PAT y POAP).
- La función docente está forzada, mal resuelta aún en la práctica, debido a las tensiones creadas por una amalgama de circunstancias contrapuestas: la pertenencia al cuerpo de Secundaria, la mayor o menor aceptación de esta función dependiendo de la formación inicial (pedagogos/psicólogos), la necesidad de ser aceptados por el profesorado, y el deseo de conocer desde dentro las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder desempeñar mejor la función asesora en el marco del currículo.

Siendo ciertas las dificultades de este tipo que está teniendo en la práctica el *modelo o enfoque educativo* de la orientación propugnado en la LOGSE (y mantenido en la LOE), así como la sensación de que la construcción del espacio profesional propio es una tarea inacabada e inacabable, es justo decir que el orientador es hoy una figura reconocible y muy reconocida en el sistema y en la comunidad educativa, de la que no sería posible, fácil ni aceptable prescindir. Desde la creación de los servicios y/o departamentos de apoyo a la escuela en España y, muy especialmente, desde la creación -en el marco de la LOGSE- de la especialidad de orientador en el cuerpo de profesores de Secundaria en 1992, puede afirmarse que estos servicios y profesionales se han consolidado como elementos imprescindibles del sistema para atender a la diversidad de necesidades educativas en infantil, primaria y secundaria en una escuela cada vez más compleja.

La nueva regulación de la orientación en las Comunidades Autónomas

Tanto el perfil como la estructura de orientación han cambiado o evolucionado en varias direcciones, tanto dentro de las CC.AA. que mantienen el modelo LOGSE (que siendo el mismo estructuralmente, ha ido adoptando distintos enfoques), como por los cambios de estructura y modelo producidos en otras CC.AA. Con respecto a este último punto, el mencionado estudio del CIDE (2008) señala que seis Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco) han implantado estructuras de orientación distintas a la que estableció el desarrollo de la LOGSE, y describe estos modelos institucionales. En estos momentos, otras Comunidades están planteando también la modificación de este modelo.

La transferencia de competencias plenas en educación a las Comunidades, ha ido dando lugar a la emergencia de distintos modelos institucionales, que se diferencian en la ubicación de orientadores y equipos (dentro/fuera del centro), el tipo y número de especialistas que intervienen, el modelo teórico de intervención en la práctica (más o menos clínico-remedial o educativo-preventivo; y de enfoque más experto o colaborador), las funciones que desempeña el orientador, etc. Como decíamos, se han ido produciendo cambios en algunas CC.AA., y muchas de las que mantienen el modelo LOGSE están pensando en cambiarlo, entre otras, la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, actualmente no se dispone de información completa y contrastada sobre los distintos modelos institucionales existentes (salvo la revisión reciente del CIDE, 2008, ya mencionada), y aún existe menos información -y apenas investigación⁷- acerca de los fundamentos que han llevado a las CC.AA. a optar por una estructura y un modelo u otros, ni de los resultados de unos u otros modelos en términos de eficiencia y otras variables significativas. Esto tiene importantes consecuencias, pues entre otras cosas no permite a las Administraciones autonómicas tomar decisiones bien fundamentadas sobre el modelo más conveniente, moviéndose en ocasiones por demandas, limitaciones y presiones que podrían ser mejor sopesadas con más conocimiento sobre el tema, ni ayuda a diseñar una formación inicial de los futuros profesionales que les prepare adecuadamente para su ocupación.

IDENTIDAD Y DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN

La ampliación, especialmente en la última década, de la intervención de los profesionales de la orientación a otros contextos distintos al sistema educativo, a la vez que aumenta las posibilidades de empleo y desarrollo profesional, está provocando ciertos problemas de identidad.

La influencia de los factores configuradores del perfil profesional y de la formación de la profesión que venimos analizando, se refleja en la inestabilidad y variedad de las denominaciones asignadas a los profesionales por parte de la literatura especializada y la normativa de las Comunidades Autónomas: *orientadores, psicopedagogos, asesores⁸, profesionales de la orientación*.

Son numerosos los autores (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Manzanares, 2004, entre otros) que defienden la denominación de psicopedagogos frente a la de orientadores, invocando distintos argumentos, pero principalmente el de que la orientación educativa es una de sus varias funciones, siendo la acción psicopedagógica el eje central de su desempeño profesional.

Por nuestra parte, observamos algunos argumentos más que a nuestro juicio explicarían también (al menos de facto y hasta ahora) el empleo tan extendido de la denominación “psicopedagogos”:

- El efecto de la denominación de la especialidad del cuerpo docente al que se adscribieron: “profesores especialistas en Pedagogía y Psicología”.
- El establecimiento de una asociación con la titulación creada ad hoc: la licenciatura de 2º ciclo en Psicopedagogía (con la participación de dos Facultades en su formación: Educación y Psicología), que por lo demás se proponía la deseable confluencia de fundamentos y perspectivas: pedagógica y psicológica.
- El hecho de que el término “psicopedagogo” parece evocar bien la interdisciplinariedad del perfil y de sus competencias profesionales.

Pero en este debate se mezclan a nuestro juicio dos aspectos, que no necesariamente han de tener una correspondencia directa. Un elemento del análisis es la naturaleza o carácter de la intervención, y otro la denominación de la profesión que la lleva a cabo.

Si atendemos a la denominación, la más extendida y mejor anclada en la historia y la práctica de la orientación en España y en el ámbito internacional, es la de “orientador”. De hecho si hacemos un recorrido por la evolución histórica de la profesión y por las denominaciones que ésta recibe actualmente en Europa y Estados Unidos, no encontramos ningún término equivalente al de “psicopedagogo”, lo que tiene su importancia teniendo que movernos en el Espacio Europeo de las Cualificaciones Profesionales. Así parece haberlo considerado el Ministerio de Educación, a nuestro juicio con gran acierto, cuando en el borrador del Decreto de Especialidades denomina los profesionales que ejercen esta función “*profesores especialistas en Orientación Educativa*” (denominación que viene a sustituir la de “*profesores especialistas en Pedagogía y Psicología*” establecida en el Decreto aún vigente). Pero como argumentaremos a continuación, esta denominación es tan acertada, como lo hubiera sido la de Orientación Psicopedagógica.

Si pasamos a analizar la naturaleza de la intervención, encontramos argumentos distintos a los que utilizan los autores ya mencionados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Manzanares, 2004, entre otros), y a nuestro juicio de orden superior, que nos llevan a unirnos a su defensa de que *el distintivo profesional de los orientadores es el carácter psicopedagógico de su intervención* y a demandar una clarificación de los perfiles profesionales de la familia de la educación. Los argumentos son los siguientes:

- Hay indiscutiblemente un solo orientador profesional, pero *múltiples agentes de orientación* (profesores, tutores, familias, educadores sociales, etc.), por lo que el carácter “psicopedagógico” de la intervención es lo que proporciona identidad y visibilidad a su ocupación.
- Al contexto escolar y universitario de intervención psicopedagógica se

han unido otros contextos (servicios sociales y de salud, empresas, ONG, entornos telemáticos, etc.), donde el perfil profesional del orientador está poco nítido, pues hay psicólogos, pedagogos, tutores, mentores, etc., que de facto desempeñan una función orientadora, pero no de carácter psico-pedagógico.

- Dentro de un mismo contexto, o en contextos diferentes, hay *demandas muy diversas* sobre la actual figura del orientador (diagnóstico, terapia, asesoramiento curricular, mediación familiar y sociocultural, orientación profesional, formación de tutores, planificación, etc.) que en ciertos casos exceden las competencias que los orientadores han adquirido en su formación inicial.

Todo ello demanda una mejor ordenación de los perfiles profesionales y de su formación, por lo que esperamos mucho de la actual configuración de la formación, la cualificación y la regulación de las profesiones, por competencias.

Por todo ello, esperamos que el perfil y denominación del profesional de la orientación educativa se delimiten con más claridad cuando la formación, la especialización y el contexto de trabajo estén más alineados. Por el momento, aunque la denominación de *psicopedagogos* nos convence por las razones expuestas, nos sumaríamos también a la que los propios orientadores utilizan quizá por ser con la que se han sentido más cómodos: la de *profesionales de la orientación*.

EL FUTURO DE LA PROFESIÓN: FORMACIÓN INICIAL Y CONTEXTOS DE TRABAJO

Si como venimos argumentando, el rol profesional queda definido por la relación dialéctica entre la formación, el contexto y la organización donde se ejerce, cabría preguntarse: *qué formación necesitan los orientadores, para hacer qué y con qué objetivos, con quién, para quién y dónde.*

Son muchos e importantes los interrogantes a los que es preciso responder, y por ello son varios los factores a considerar en la formación de los futuros profesionales de la orientación:

- El espacio profesional más definido y amplio en nuestro país es sin duda el contexto escolar, lo que nos llevaría a analizar con detenimiento los objetivos asignados a la orientación y a sus profesionales en la LOE.
- La formación y el acceso a la profesión en el marco de la LOE y de la LOU.
- Las funciones asignadas a los orientadores en la normativa europea.

- La ampliación de los contextos para el ejercicio profesional, y por tanto las nuevas demandas formativas.
- El EEES, que configura la formación universitaria en grados y postgrados desde el enfoque de competencias.

Entre otros posibles, creemos que estos son factores esenciales a considerar por las universidades al diseñar los nuevos planes de estudios correspondientes a la familia profesional de la educación, de la que forma parte la orientación. Analizaremos con algo más de detalle sus principales consecuencias.

La Orientación y los orientadores en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): regulación de la profesión

La LOE conserva cuanto señalaba la LOGSE en materia de orientación, pero adecuándose a los objetivos acordados por los países europeos para el 2010, y a un nuevo escenario marcado por la descentralización de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas (a las que corresponde, entre otros extremos, la definición de la estructura de los servicios de orientación⁹). Sintéticamente, la LOE viene a decir sobre la orientación educativa lo siguiente:

- Es un derecho de todo el alumnado.
- Ha de extenderse a lo largo de la vida.
- Es una intervención esencial para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación, con corresponsabilidad.
- Adoptará un enfoque educativo.
- Tendrá lugar en un marco de colaboración multiprofesional.
- Requiere unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales y trabajo en red.

Por otra parte, y a partir de lo establecido en la LOU sobre formación inicial en las profesiones reguladas, la LOE establece sobre la formación inicial del profesorado lo siguiente:

“Para impartir las enseñanzas de E.S.O. y Bachillerato será necesario tener el título de grado... además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado” (Cap. I, LOE).

Por otra parte, como ya hemos señalado, y según el borrador del Decreto que regulará las especialidades de los profesores de Secundaria, la especialidad pasa a denominarse “*Orientación educativa*”. Se trata de un gran avance, pero no es menos cierto que la nueva denominación de la especialidad no va a contribuir a resolver a gusto de todos los problemas de identidad de los que venimos hablando, aunque sin duda es más adecuada que la anterior.

En consecuencia, siendo la orientación una profesión docente regulada¹⁰, y formando parte los orientadores del cuerpo de profesores de educación secundaria (independientemente de que desempeñen su trabajo en departamentos o equipos, en unas u otras etapas educativas), los futuros orientadores habrán de realizar un posgrado para acceder al ejercicio de la profesión en el marco del sistema educativo, tanto en la enseñanza de titularidad pública como privada: el *Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa*¹¹.

Dicho Máster, y las directrices que configurarán sus especialidades, es regulado en la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, y Enseñanzas de Idiomas*. Con respecto a las directrices de la especialidad de *Orientación educativa*, hay que señalar que se han recogido de manera muy sintética, pero se ajustan al papel que la LOE otorga a los orientadores, como *profesionales especializados en la acción psicopedagógica para la mejora de la calidad y equidad de la educación en colaboración con los demás agentes educativos*. En concreto, identificamos las siguientes menciones directas a la profesión:

- **Objetivos:** competencias que los estudiantes (del Máster) deben adquirir:
 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) de los estudiantes (...) atendiendo a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
 - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de forma colaborativa y coordinada.
 - Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
 - Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
 - Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
 - En el caso de la orientación académica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
 - Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (durante el Prácticum).

Hemos recogido las referencias más directas, aunque en la Orden sin duda hay muchas competencias comunes con los docentes, pero que sin duda atañen también a los orientadores.

Como vemos, además estas directrices ponen el énfasis en un objetivo, la orientación profesional, hasta ahora bastante descuidada en el sistema educativo.

Más allá de la denominación, parece que de acuerdo a la LOE seguimos estando afortunadamente ante la definición de un espacio y un rol del profesional que colabora con otros profesionales de la educación en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, desde una perspectiva psicopedagógica. Dicho en positivo, para la inclusión socioeducativa y laboral de todos los alumnos. Esto nos parece, sin duda, una buena noticia, que esperamos se mantenga en el desarrollo normativo autonómico.

Limitaciones aparte (entre las que destacaríamos la ubicación algo forzada dentro de un Máster destinado al cuerpo docente, o la cantidad y calidad de la especialización que es posible recibir un Máster de 60 créditos) consideramos que esta medida viene sin duda a añadir una formación previa a las oposiciones o al acceso al empleo que hasta ahora no existía, y a consolidar y regular la profesión de los orientadores en el sistema escolar. Ahora queda por afrontar la necesidad de ofrecer posibilidades formativas para los orientadores que trabajan en otros contextos, pero esto ya no es competencia del MEC, sino un compromiso que habrán de asumir las universidades.

Alineamiento con la normativa europea sobre orientación

En los últimos años se ha promulgado un conjunto de resoluciones, directrices, informes y comunicaciones europeas que contemplan la importancia de la orientación, entre las que destacaremos las siguientes:

- Resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente (2002).
- Comunicación de la Comisión “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (2003).
- Directrices Europeas para el Empleo (2003).
- Resolución del Consejo de la Unión Europea de mayo de 2004 (sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa).
- Informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, Educación y Formación 2010.

A través de estos documentos, la Comisión Europea:

- Insta a los países a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida.

- Considera a la orientación una acción clave e imprescindible para:
 - Crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.
 - La adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo.
 - Aumentar las personas que completan la educación secundaria y superior.
 - Facilitar la transición al trabajo y el retorno a los estudios.
 - Prevenir el desempleo de larga duración.

Tanto la LOE como la normativa europea recogen un estado de cosas, del que se derivan consecuencias inmediatas, tal y como representamos en el Esquema 1.

Esquema 1. Repercusión de la orientación a lo largo de la vida en la profesión de orientador



Al ampliarse los contextos de acción psicopedagógica se hace cada vez más necesario *identificar las competencias generales y específicas* de los distintos profesionales que intervienen en ellos -evitando solapamientos e injerencias indebidas- y *diseñar itinerarios de formación universitaria (inicial y permanente) organizados por competencias ligadas a contextos, tareas y población destinataria*.

EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LA FAMILIA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL EEES. RIESGOS Y OPORTUNIDADES PARA CLARIFICAR Y FORTALECER EL ESPACIO PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES

Son múltiples los elementos que deberán manejarse simultáneamente para minimizar los riesgos que a este respecto supone la actual redefinición de la formación universitaria como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y poder maximizar las oportunidades. A nuestro juicio, hay un conjunto de ideas fuerza a considerar por parte de las universidades en el diseño de sus futuros planes de estudios destinados a formar profesionales de la orientación:

- Una, de carácter más general, llevaría a aprovechar la mayor flexibilidad y autonomía que ofrecen el EEES y la LOU, y a controlar al mismo tiempo -desde la responsabilidad social- los riesgos que ello supone.
- Como parece demostrado, la orientación es un campo interdisciplinar que conjuga y, a nuestro juicio, debería conjugar en el futuro, las perspectivas pedagógica y psicológica de la educación, a las que cada vez le hace más falta la perspectiva social o sociológica.
- El contexto de la acción psicopedagógica u orientadora, cada vez más amplio.
- La lógica disciplinar tradicional (orientada a la profundidad, riqueza y rigor de las fuentes que fundamentan la intervención) ha de combinarse con una buena lógica ocupacional (orientada a la especialización para el puesto de trabajo).

La especialización de los futuros profesionales de la orientación a través de su formación inicial ha de orientarse tanto a lograr la deseada formación para el empleo, como a la maximización de la *empleabilidad* de los titulados, para lo que será necesario ofrecer a los estudiantes vías de especialización (que elegirían en función de sus prioridades), facilitándoles la posibilidad de sumar otros itinerarios formativos que podrían permitirle el desempeño de la profesión en otros contextos, o desde otras perspectivas.

Como hemos señalado anteriormente, y en cumplimiento de la LOE, los titulados que deseen ser orientadores en el sistema educativo no universitario habrán de cursar la especialidad de *Orientación educativa* del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPES).

En este punto hay que recordar que de acuerdo con la actual legislación universitaria ya no habrá un Catálogo de títulos, sino un Registro de la oferta universitaria de titulaciones¹². Por ello, queda a voluntad de las universidades (de sus Facultades), ofertar titulaciones de grado como Pedagogía, Psicología, u otros que mejor consideren. Del mismo modo ocurrirá con los posgrados, aunque en el caso de los correspondientes a las profesiones reguladas -como la de orientador escolar- habrán de ajustarse a las directrices oficiales que establezca el MEC. Destacamos este punto, porque esto hace que el itinerario formativo deba replantearse desde el inicio, desde el grado.

En el caso de la formación inicial de los futuros orientadores escolares, sabemos que habrán de cursar un Grado (Pedagogía, Psicología u otros establecidos en la OM¹³) y un Posgrado. A partir de aquí entra en juego el *contexto de intervención*, que es el que marca en gran medida la ocupación.

¿Qué formación/especialización podrá recibir un estudiante que desea

dedicarse profesionalmente a la orientación en el contexto comunitario, o en el de las empresas? ¿Habrá de cursar un máster orientado exclusivamente a regular la profesión en el contexto escolar por no haber otra alternativa? En todo caso, ¿ha de apostar el estudiante por especializarse en un solo contexto profesional, o puede aumentar su empleabilidad formándose como profesional de la orientación con un mayor recorrido y opciones?

A nuestro juicio, y puesto que los programas de posgrado lo permiten, una oferta universitaria de calidad para la especialización profesional supondría diseñar un programa amplio de formación de los profesionales de la orientación que incluyera:

- La especialidad de *Orientación educativa* (Máster FPS) para quienes desean y proyectan ejercer la profesión regulada en el contexto escolar.
- Otro u otros posibles posgrados (como títulos propios de la universidad) referido/s al desempeño de la profesión en otro u otros contextos -comunitario, empresarial, telemático, etc.- que demandan una intervención psicopedagógica especializada, y por tanto destinados a quienes proyectan ejercer la profesión en alguno de estos contextos, o bien desean aumentar su empleabilidad.

Dicho programa quedaría referido a la orientación a lo largo de la vida, y así podría reflejarse en su denominación por parte de la universidad. De este modo, en el caso de que un estudiante quisiera aumentar su empleabilidad podría cursar la especialidad del Máster de FPS y, posteriormente, otro Máster relacionado con el anterior, que ampliaría su ámbito de especialización (120 créditos en total). Es indudable que esta posibilidad estará condicionada a que las universidades puedan financiar una oferta tan diversificada, y a que el alumnado pueda masivamente asumir el coste-oportunidad de ese período formativo. Pero esa es otra cuestión, que excede los objetivos de este artículo, centrado en vincular necesidades con posibilidades y no en cercenarlas antes de poder considerar su pertinencia.

Estos programas modulares con itinerarios permitirían a su vez la participación en la docencia de distintas facultades dentro de una misma universidad y, por qué no, de docentes de distintas universidades. Por otra parte, el diseño del practicum de los posgrados por contextos de trabajo, facilitará la calidad de la especialización por competencias específicas.

Por último, la conexión de estos posgrados con un programa de doctorado completaría a nuestro juicio unos itinerarios de formación y especialización adecuados y muy necesarios, que sin duda redundarían con el tiempo en la mayor definición y prestigio del perfil profesional, en el desarrollo y profundización de líneas de investigación y, sobre todo, en la atención que reciban los destinatarios de la orientación en distintos contextos.

Habrà quien piense que, más que por contextos, la especialización habría de configurarse en función de los perfiles de las poblaciones destinatarias de la orientación (personas con discapacidad, personas adultas, infancia, adolescencia, etc.). Más allá de lo poco pedagógico que resulta clasificar a las personas para poner orden en las cosas, consideramos que nada impide la inclusión de materias optativas en estos itinerarios que especialicen desde esta perspectiva, sin duda digna también de consideración. No obstante, seguimos considerando que *el contexto de trabajo define en buena medida lo que se hace, para qué se hace, con quién, y cómo*. La influencia del contexto escolar sobre la profesión durante estos años así lo ha demostrado, como también el trabajo en el marco de un equipo externo o de un departamento de orientación. Si el contexto desarrolla en el profesional lo que denominaríamos “competencias situadas”, la formación inicial también puede hacerlo, anticipando muchas respuestas a necesidades y problemas ya identificados.

En lo sucesivo, cualquier configuración de la formación de los orientadores pasa por adoptar el enfoque de competencias. Por ello es tan necesario seguir pensando e investigando en esta materia, identificando competencias profesionales que ayuden a diseñar itinerarios formativos adecuados, que incluyan competencias:

- Generales: aquellas que tengan mayor probabilidad de perdurar y proporcionan una base idónea para la formación continua de cualquier profesional de la educación (incluyendo la perspectiva deontológica).
- Específicas: ajustadas a contextos, problemas, tareas, destinatarios y modelos de intervención en orientación.
- Destinadas a distintos niveles de aprendizaje o de experiencia previa (noveles y expertos).

En el Gráfico 2 hemos representado una posible organización de las competencias que no pretende ser más que una aproximación, un modelo que recoge los argumentos manejados en este artículo.



CONCLUSIONES

Siempre que se abre un nuevo horizonte aumenta la incertidumbre, pero también las posibilidades de cambiar aquello que no nos satisface. Este es el caso que se presenta en el diseño de los nuevos planes de estudios en el nuevo marco normativo europeo y español. Aunque somos muy conscientes de las dificultades que ello entraña, para la universidad el reto y las oportunidades están en ser capaces de elaborar planes de estudios de grado y posgrado de calidad:

- Modulares y flexibles, que respondan realmente a las necesidades de formación y especialización. Evitando amalgamas de materias y contrarrestando también las inercias que nos puedan llevar a tomar decisiones más ancladas en el pasado que en el futuro.
- Contextualizados, pero tratando de evitar:
 - Plegarse demasiado y exclusivamente a la normativa vigente, pues cambia periódicamente, mientras que los planes de estudios tienen aspiración de perdurar más tiempo.
 - Poner obstáculos a la movilidad entre contextos, estudios y territorios¹⁴.

- Que contemplen la existencia de otros espacios profesionales próximos y, por tanto, de otras titulaciones. Es importante no invadir, sino complementar.
- Con la participación de docentes especializados, que en muchos casos pasa por contemplar títulos interfacultativos e incluso interuniversitarios.
- Diseñando un prácticum de calidad, que recoja la versatilidad de cada contexto de intervención (sistema educativo, servicios sociocomunitarios, organizaciones u otros).

Haciéndolo así estaríamos dando respuesta al desarrollo de la profesión entendida como actividad definida en perfiles configurados por competencias, que establecen el desempeño de roles acordes con títulos expedidos por los sistemas formativos.

Por último, desde una aproximación a la profesión como conjunto social organizado que facilita la identificación y defensa de los intereses de los profesionales que son miembros, es importante en esta coyuntura que los profesionales de la orientación se informen, participen, se comprometan, se unan y se pronuncien sobre estos temas, de forma que las Administraciones y las universidades puedan contar con su visión al diseñar las políticas públicas y los planes de estudios. En este sentido hay que dejar constancia que el Ministerio de Educación y Ciencia ha tenido muy en consideración las propuestas que le han hecho llegar algunas asociaciones de orientadores (como la Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía), sobre las competencias básicas a incluir en la formación inicial de los orientadores y la propia denominación de la especialidad.

NOTAS

- 1.- Una parte de la información recogida en este artículo, fue presentada en el I Congreso Internacional de Orientación Educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Granada, 4-6 junio de 2007, recogida en sus actas) pero se han incorporado datos y análisis originales procedentes de investigaciones y normativa recientes.
- 2.- Por su parte, la *Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* define la cualificación profesional como el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”.
- 3.- La *Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* definió la competencia como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo”.
- 4.- En el Proyecto EAS participan investigadores de varios países europeos (España, Eslovenia, Italia y Reino Unido), además de algunos consorcios y asociaciones del sector. El equipo español está dirigido por E. Repetto, y forman parte del mismo P. Ferrer, N. Manzano, M^a J. Mudarra, T. Uribarri, y C. Vélaz de Medrano.
- 5.- Los sistemas de acreditación revisados corresponden a Australia, Canadá, España, Italia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido.
- 6.- Manzanares (2004) hace un interesante análisis de las competencias de los orientadores en función de los contextos de intervención.
- 7.- Actualmente se está realizando una investigación sobre *“Origen y consecuencias de los modelos institucionales de orientación y apoyo a la escuela: análisis de los modelos vigentes y emergentes en las Comunidades Autónomas españolas”*. Financiación: CIDE/MEC. Dirección: C. Vélaz de Medrano.
- 8.- En Cataluña reciben la denominación de “asesores”, enfatizando una de sus funciones más relevantes, pero que también adolece (como la de “orientadores”) de tomar la parte por el todo, pues los orientadores realizan otras funciones además de asesorar.
- 9.- LOE: “*Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación...*” (Art. 130). “*Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley... la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*” (Art. 157.h sobre “Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”).
- 10.- Dentro de la lógica del Espacio Europeo de Educación Superior, la regulación de la profesión posibilita la movilidad laboral de los orientadores europeos.
- 11.- Esta especialidad sustituye, a todos los efectos, a la especialidad de “*Profesor especialista en Pedagogía y Psicología*” a la que hasta ahora accedía cualquier titulado a través de la superación de las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria.
- 12.- En lo sucesivo, si las universidades ofertan títulos que no se corresponden con espacios profesionales reales asumirían el riesgo de quedarse sin alumnado.
- 13.- Como nada lo impide normativamente por el momento, una universidad podría ofertar la titulación de grado de Psicopedagogía; aunque nos parece que carecería de sentido, no solo porque hasta 2010 con esa denominación hay una titulación de 2º ciclo a extinguir, sino porque competiría con la especialidad del Máster; también orientada al contexto escolar.
- 14.- Por movilidad entre territorios nos referimos aquí a las Comunidades Autónomas y a la Unión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid, septiembre.
- 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 VV.AA.: *La formación de los profesionales de la Psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio*. Granada: Grupo editorial universitario, 381-404.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales*. Asamblea General, Berna, 4 septiembre de 2003. Disponible en: <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.
- CIDE (2008). *Estudio sobre la evolución de la Orientación educativa: revisión sobre el estado de la cuestión*. Madrid: CIDE/MEC (en prensa).
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.
- 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*. Barcelona: Graó.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia & Aprendizaje*, 28/2, 115-140.
- Del Rincón, B. y Manzanares, A. (Coord.) (2004). *Intervención psicopedagógica en diversos contextos*. Barcelona: CISS. Praxis.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larraqueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de la Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*. 11, 45-62.
- García Álvarez, A. (2006). La psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento histórico-bibliométrico. *Revista de Educación*. 339, 363-385.
- Gómez, J. (1991). Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones. *Revista Umbral XXI*. 6, 23-40.
- Manzanares Moya, A. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*. 56 (2) 289-303.
- Montané, J. (Coord.) (2000). *Perfil y funciones del psicopedagogo*. UAB. Barcelona: Facultad de CC. de la Educación.
- Poveda Bicknell, D. (2002). *Los espacios de la Psicopedagogía: dilemas, retos y propuestas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa. Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. 10 (17), 149-162.
- Repetto, E. (2001). Evolución histórica de la orientación educativa. *Bordón*, Vol. 53 (2), 2001, 287-298.

- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. Repetto, E. y otros (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1).
- Vélaz de Medrano, C. (2005). El asesoramiento en contextos educativos no formales. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Vélaz de Medrano, C. (2003). *Intervención educativa y orientadora en problemas de adaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales* (2ª Ed. 2004). Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (Coord.) (2003). *Orientación Comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.
- NORMATIVA Y DOCUMENTOS OFICIALES**
- Comisión de las Comunidades Europeas (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. The European Higher Education Area. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf
- (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- (2006). El marco europeo de cualificaciones: una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa. Reference: IP/06/1148. Date: 05/09/2006
- (2006). Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente Bruselas, 5.9.2006. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf
- Jefatura del Estado:
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106 de 04/05/06.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- MEC (2005)
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado*. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>
- INCUAL/MEC: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Disponible en: http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- MECD (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa, formación de orientadores, competencias, desarrollo profesional, Marco Europeo de las Cualificaciones.

KEY WORDS

Educational Guidance, Counsellors Education and Training, Competences, Professional Development, European Qualifications Framework.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Profesora Titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha realizado y dirigido numerosas investigaciones, cursos y publicaciones sobre la intervención educativa y psicopedagógica para la inserción social de menores. Actualmente preside AMOP, Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía.

Dirección de la autora: UNED. Facultad de Educación, Dpto. MIDE II
Paseo Senda del Rey, nº 7
28040 Madrid
E-mail: cvelaz@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 31. enero. 2008
Fecha aceptación del artículo: 19. mayo. 2008