

## EL ORIENTADOR ESCOLAR COMO AGENTE INTERNO DE CAMBIO

Cynthia A. Martínez Garrido \*

Gabriela J. Krichesky \*\*

Alba García Barrera<sup>1</sup> \*\*\*

**SÍNTESIS:** El presente trabajo resalta la función que los orientadores de los centros educativos pueden cumplir frente al desarrollo y consecución de programas de mejora en las escuelas.

Se describe el papel del orientador escolar a partir del análisis de las tareas, tanto de las que puede asumir en los procesos de cambio como de las que, por su formación y trayectoria, articula durante los mismos. Se explicita, asimismo, el trabajo que este profesional aborda juntamente con el equipo directivo, con los profesores y con el alumnado del centro, destacando las potencialidades y características que lo convierten en un líder educativo comprometido con la mejora continua de la escuela.

**Palabras clave:** orientación educativa; cambio escolar; asesoría.

### **O ORIENTADOR ESCOLAR COMO AGENTE INTERNO DE MUDANÇA**

**SÍNTESE:** O presente trabalho resalta a função que os orientadores dos centros educativos podem cumprir perante o desenvolvimento e a consecução de programas de melhoria nas escolas.

Descreve-se o papel do orientador escolar a partir da análise das tarefas, tanto das que ele pode assumir nos processos de mudança como das que, por sua formação e trajetória, articula durante o desenvolvimento dos processos. Explicita-se, ao mesmo tempo, o trabalho que este profissional aborda juntamente com a equipe diretiva, com os professores e com o alunado do centro, destacando as potencialidades e as características que o convertem em um líder educativo comprometido com a melhoria contínua da escola.

**Palavras-chave:** orientação educativa; mudança escolar; assessoria.

107

---

\* Miembro del Grupo de investigación sobre el cambio y la mejora escolar para la justicia social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España.

\*\* Docente en el nivel infantil y primario; miembro del GICE, UAM, España.

<sup>1</sup> En colaboración con Pilar Ortega Marcelo, miembro del GICE, UAM, España.

\*\*\*Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja, España, y miembro del GICE, UAM.

**SCHOOL COUNSELOR AS AN INSIDE CHANGE AGENT**

*This paper highlights the role that can be played by counselors at educative centers in developing and implementing school improvement programs. We will describe the counselor's role starting with his tasks. We will consider both the tasks that he can do in the change processes and the tasks that, considering his training and experience, he can coordinate along these processes. We will present also the challenges that this professional faces along with the school board, faculty and alumni, highlighting the potential and the characteristics that make him an educative leader committed to the continuing improvement of the school.*

*Keywords:* school counseling; change at school; guidance.

## 1. INTRODUCCIÓN

La imperiosa necesidad de incrementar la calidad de la educación pasa necesariamente por prestar especial atención a la mejora, cualitativa y cuantitativa, de los centros docentes. La investigación y la práctica educativa han evidenciado que para que esto sea posible de manera sostenida, hay que centrar los esfuerzos en que las escuelas desarrollen sus capacidades internas para el cambio (HARRIS, 2001, pp. 261-270; HARGREAVES y FINK, 2006, pp. 43-58). Desde esa perspectiva, los avances actuales en el movimiento de mejora de la escuela se encaminan hacia la elaboración de propuestas en las que se potencia esta capacidad interna de la escuela. Entre ellas destacan iniciativas tales como las comunidades profesionales de aprendizaje, en las que se refuerza la necesidad del aprendizaje de toda la comunidad escolar a partir de planteamientos de apoyo y colaboración mutua (BOLAM y OTROS, 2005; BLANKSTEIN, HOUSTON y COLE, 2008); el liderazgo distribuido, como marco que promueve repartir la información, las responsabilidades y las decisiones entre toda la comunidad (SPILLANE, 2006; HARRIS y OTROS, 2007, pp. 337-347; SPILLANE y DIAMOND, 2007), o el liderazgo docente, íntimamente ligado a las anteriores propuestas (HARRIS y MUIJS, 2005; ACKERMAN y MACKENZIE, 2007). La idea que subyace a todas ellas es que es necesario fomentar y utilizar las fortalezas del centro y de todos sus miembros para conseguir cambios duraderos que solventen las dificultades reales de cada escuela.

Aun a riesgo de caer en una temeraria generalización, es posible afirmar que la cultura escolar predominante en muchos centros, independientemente de la latitud en que se encuentren o del nivel educativo que impartan, favorece actitudes de aislamiento y privatización de la

práctica educativa. Posiblemente la desmotivación y la falta de compromiso que se da en la actualidad entre muchos docentes esté detrás de esa cultura del aislamiento; desmotivación generada entre otros motivos por la creciente complejidad que requiere su tarea, la falta de apoyo institucional y la pérdida de reconocimiento social.

Ante esta realidad resulta imprescindible denotar la importancia y responsabilidad con la que el director o directora, como líder formal de la institución, cuenta para hacer que amainen las corrientes que desestabilizan los pilares de la institución educativa. En este artículo queremos poner de manifiesto que si bien el director es el líder tradicional de la escuela, este no se encuentra solo para afrontar dicha responsabilidad. De esta forma rescatamos y empoderamos el trabajo que el orientador puede llevar a cabo en los centros educativos, actualmente infrautilizado.

Nuestro estudio se enfoca en la realidad de los centros educativos de enseñanza secundaria donde consideramos las problemáticas mencionadas anteriormente más acusadas. Y, por ende, atribuimos una mayor importancia a la existencia de un trabajo consensuado entre el equipo directivo y el orientador para impulsar la escuela hacia una mejora de su calidad como centro educativo y de sus miembros.

109

La organización de este escrito es la siguiente. En un principio se aporta una conceptualización de la figura del orientador que manifiesta su capacidad para acompañar a la escuela en su proceso interno de cambio. A continuación se exponen las diferentes tareas que el mismo debe llevar a cabo con cada agente educativo, y, por último, se reivindica la consideración del orientador como un líder educativo capacitado para asumir competencias de liderazgo y acompañar al equipo directivo en la consecución del que abogamos, objetivo máximo de la escuela, la formación de individuos activos capacitados para aportar, evolucionar y acompañar a la sociedad en la que se integran mejorando, por tanto, su conformación y calidad.

La fuente de información prioritaria para su elaboración ha sido un amplio abanico de actual bibliografía anglosajona y latinoamericana que sostienen las carencias encontradas hasta el momento en el papel del orientador (*school counselor*) y la potencialidad de su figura como agente de cambio interno de los centros. Sostenemos, por tanto, que si bien la realidad concreta de cada sociedad se evidencia diferente, las aportaciones que el orientador puede hacer en las escuelas de una u otra

latitud son claves para acompañar al centro educativo hacia la mejora. Buscamos propiciar, además, una reflexión sobre la estructura organizativa actual de los institutos de enseñanza secundaria, así como invitar a revisar algunos supuestos compartidos por buena parte de los profesionales del ámbito educativo sobre las competencias del orientador. La idea final es la necesidad de reconstruir un perfil profesional del orientador como figura activa y dinamizadora del cambio interno en los centros educativos.

## 2. EL ORIENTADOR: UNO DE LOS PROTAGONISTAS DEL CAMBIO ESCOLAR

Pensar en el orientador como agente interno de cambio implica, por un lado, poner en valor la formación recibida que le capacita como agente facilitador para el cambio de la escuela. Por otro lado, preguntarse de qué manera puede este profesional colaborar para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar de modo que se garantice la calidad de la enseñanza. Finalmente, reconsiderar su labor transformándolo en un líder educativo dentro de los centros.

110

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, a definir la figura del orientador en los centros educativos. Desarrollo de labores administrativas, cuidado de las aulas, responsable de los descansos, etc., son algunos ejemplos que la literatura nos aporta de incorrectas funciones que le son encomendadas (LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131; SANTANA VEGA, 2008; JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106). Por ello, proponemos concebir al orientador como *un agente educativo en 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 diaria.*

Si bien la labor a realizar por el orientador en los centros de la etapa primaria y secundaria es de naturaleza distinta, la conceptualización aportada esclarece su potencial abandonado, ya sea en uno u otro contexto educativo. Complementando dicha conceptualización es necesario que pongamos de manifiesto las funciones y tareas que, en su mayoría olvidadas, ha de realizar el orientador en su labor diaria:

- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.
- Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.

Su capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador le permite desempeñar su trabajo en el centro con unos y otros miembros de la comunidad educativa. Es por ello que resulta una figura relevante para hacer realidad el cambio interno en la escuela.

111

Y es que pensar al orientador como agente interno de cambio implica repensar su labor desde una perspectiva sistémica (HOUSE y HAYES, 2002, pp. 249-261), cuyos objetivos máximos son optimizar el logro académico de todos los estudiantes y establecer relaciones de trabajo colaborativas con ambos equipos, el docente y el directivo (PÉREZ FERRA y QUIJALO LÓPEZ, 2000; JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106).

Como puede observarse, no optamos por atribuir nuevos roles al orientador, sino que ponemos de manifiesto que son estos los que ha de asumir profesionalmente. A continuación los abordaremos en profundidad en función de cada uno de los agentes educativos. Por la trascendental influencia del equipo directivo en los procesos de cambio escolar, empezaremos enfocando el vínculo entre este y el orientador. Posteriormente, comentaremos la incidencia de los orientadores frente al desarrollo profesional de los docentes como factor clave de mejora y, por último, incidiremos en la implicación de este profesional en el trabajo diario con el alumnado.

### 3. FUNCIONES Y POTENCIALIDADES DEL ORIENTADOR EN SU LABOR CON LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS

#### 3.1 EL TRABAJO CON EL EQUIPO DIRECTIVO

Si el liderazgo escolar es uno de los factores más relevantes en el desarrollo de programas de mejora eficaces en los centros (CREEMERS y REEZIGT, 2005, pp. 359-371), resulta esencial considerar el aporte que los profesionales de la orientación podrían brindar a los equipos directivos en procesos de cambio.

Muchos investigadores comparten la idea de que los orientadores pueden y deben apoyar la labor del equipo directivo, en tanto que su formación específica les dota de información sustancial sobre la situación de alumnos, profesores y familias. Igualmente, son muchos los autores que señalan que el equipo directivo debe apoyar la labor del orientador, lo cual resulta esencial en la aplicación y mantenimiento de programas de orientación dirigidos hacia la mejora del centro (RIBAK-ROSENTHAL, 1994, pp. 158-164; BEALE, 1995, pp. 211-217; COLL y FREEMAN, 1997, pp. 251-261; LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131). Así, establecer un canal de comunicación frecuente, abierto y sincero entre ambos agentes, que propicie la correcta y consensuada toma de decisiones, permite delimitar y definir las funciones de cada uno.

Por tanto, la relación entre directores y orientadores no solo es importante en tanto y en cuanto ambos se hallan en posiciones que ofrecen numerosas oportunidades para unirse en las prácticas de liderazgo, sino que, además, pueden realzar su mutua influencia (STONE y DAHIR, 2006).

En definitiva, entendemos que lo verdaderamente importante es que estos agentes puedan combinar sus habilidades, sus áreas de conocimiento y su experiencia profesional para construir un equipo de trabajo sólido y complementario que beneficie el desarrollo del centro en su conjunto (WALKER, 2006, pp. 114-124).

Por último, compartimos la opinión de Zalaquett (2005, pp. 451-457) cuando afirma que el director y el orientador deben trabajar de manera complementaria en un marco de respeto, confianza mutua y valoración de lo que cada uno de ellos aporta al centro. Por eso es importante que cada uno de estos profesionales conozca, comprenda y

aprecie los roles, las responsabilidades y las funciones del otro. Solo así se podrá garantizar una labor coordinada y eficiente según las necesidades de cada contexto educativo.

### 3.2 EL TRABAJO CON LOS PROFESORES

Si, como señala Fullan (2002a, p. 141), «el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense», es evidente que el orientador, como agente interno de cambio, deberá estar fuertemente implicado con este colectivo, para que pueda acompañar los procesos de mejora en relación directa con las aulas. Así, los orientadores podrán articular estrategias de trabajo colaborativas destinadas principalmente a maximizar las posibilidades de formación y desarrollo continuo del profesorado. Para ello, los orientadores deberían partir de y remitirse constantemente a las preocupaciones y necesidades de los docentes, procurando que dichas demandas puntuales se vinculen con el contexto general del centro (ANGULO, 1995, pp. 430-457).

Asimismo y en cuanto a su relación directa con las aulas, una de las funciones del orientador estribaría en la estrecha colaboración con los docentes en sus actividades cotidianas, llevando a cabo una labor de seguimiento y apoyo que haga hincapié en aquellas dimensiones curriculares que más afecten y repercutan en el aula (PÉREZ FERRA y QUIJALO LÓPEZ, 2000; BOLÍVAR, 2001, pp. 51-68). Desde un planteamiento muy similar, Domingo (2001) entiende que todo agente de cambio debe sentirse y percibirse como una figura muy próxima al aula ya que, en última instancia, ese es el escenario concreto en el que se dirimen los aprendizajes del alumnado. En esta dirección, la corresponsabilidad y la interdisciplinariedad aparecen como elementos clave del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales de la orientación, en tanto ambos agentes se complementan y se responsabilizan conjuntamente para mejorar los procesos de enseñanza en las aulas (SÁNCHEZ y GARCÍA, 2005) que detengan y reduzcan el alarmante aumento del fracaso escolar en los centros de educación secundaria.

A modo de ejemplo, dos de las tareas más importantes que el orientador de los centros de enseñanza secundaria podría desarrollar para acompañar a los docentes durante los procesos de mejora en los centros consistirían en recopilar y difundir buenas experiencias de enseñanza, motivando así la innovación en la práctica de los profesores (SINK, 2009), y actuar como referente para ayudar a los profesores a

procesar los miedos y las resistencias que genera todo proceso de cambio (SHELDON, 1988, pp. 61-65). Ser un facilitador para el cambio implica en este caso saber acompañar a las personas en el proceso, de modo que no se generen resistencias que atenten contra los esfuerzos de mejora y evitando que dicho proceso se obstaculice por esta misma causa (GINÉ, 1995).

### 3.3 EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES

En la etapa de enseñanza secundaria el orientador debe preocuparse por maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, ya que este profesional, debido a su formación y experiencia, se configura como uno de los más capacitados del centro para reconocer y trabajar con dificultades de carácter cognitivo, social y/o emocional, que pudieran afectar al proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto, sin duda, sitúa su labor como clave a la hora de repensar y diseñar estrategias de trabajo más eficaces, ya sea trabajando junto con los docentes o en colaboración con los propios alumnos, de modo que facilite las pautas de actuación oportunas.

114

No podemos olvidar que la participación de los estudiantes en cualquier intervención o cambio docente resulta imprescindible para aumentar su garantía de éxito (RUDDUCK, 1994, pp. 385-393). Es por ello que la labor del orientador resulta clave para que los alumnos estén siempre informados y alentados a participar en estos (ANGULO, 1995, pp. 430-457). Asimismo, este profesional debe:

- Ser parte inherente del proceso de crecimiento del alumnado a través de una aproximación que combine elementos de carácter sentimental, cognitivo y de comportamiento (WOMACK, 2006).
- Contribuir en la construcción de un enfoque pedagógico que aliente una cultura escolar que promueva la continuidad de los estudios para todos los estudiantes (JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106; JONSON, ROCHKIND y OTT, 2010).
- Impulsar los planes de carrera y el desarrollo de vida del alumnado en tanto tienen a su alcance «las llaves de los sueños y las aspiraciones de muchos estudiantes» (HOUSE y HAYES, 2002, p. 5).



Como vemos, existen múltiples maneras de entender el trabajo del orientador con los estudiantes desde la literatura relativa al cambio y la mejora escolar. El desafío radica, pues, en procurar alcanzar una comprensión más amplia de la situación del alumnado para obtener un detallado diagnóstico del centro que permita atender aspectos fundamentales a considerar durante el diseño de cualquier proceso de cambio escolar.

Rescatando las ideas anteriormente expuestas acerca del trabajo del orientador con los distintos agentes educativos, resulta crucial recordar que el orientador ha de reunirse con el resto de profesionales para compartir sus habilidades y perspectivas para mejorar la práctica educativa en áreas tan trascendentales como son la planificación de la educación, la motivación académica, la evaluación, el descenso del fracaso escolar, la intervención con los estudiantes con necesidades educativas especiales y las cuestiones relativas a la diversidad del alumnado, con el objetivo de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106).

Desde esta perspectiva, algunos autores argumentan que el solo hecho de poseer una mirada más amplia de la realidad educativa del centro implica descartar la figura del orientador como un proveedor de servicios de respuesta directa o como un mero agente administrativo, para empezar a concebirlo como líder que requiere de un esfuerzo consciente por recuperar y volver a dotar de significado los aportes de dichos miembros desde una distancia óptima que promueva la construcción de una visión holística de centro (AMATEA y CLARK, 2005, pp. 16-27).

#### **4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA HOLÍSTICA EN LOS CENTROS A TRAVÉS DEL ORIENTADOR**

Conscientes de que las funciones del orientador pueden ser atribuidas a otros miembros de la comunidad educativa, es preciso poner de manifiesto que 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).

Bajo esta perspectiva, global y sistemática, los orientadores, en tanto agentes de cambio, inciden en la reducción de las diferencias en el rendimiento de distintos grupos o sectores minoritarios de los alumnos incrementando sus expectativas académicas, e involucrándose activamente en la creación de climas de aprendizaje integradores que abarquen no solamente el ejercicio intelectual de los estudiantes, sino sus emociones, sus valores y su continua toma de decisiones, además de la resolución efectiva de situaciones familiares de carácter abusivo o negligente que afecten directamente al alumno (ADELMAN y TAYLOR, 2002, pp. 235- 248; HERR, 2002, pp. 220-234; RATTS, DEKRUYF y CHEN-HAYES, 2007, pp. 90-97). Este tipo de acciones resultan, a su vez, estrategias coherentes por un lado, con la perspectiva ecológica en la que los orientadores se configuran como agentes capaces de cambiar el sistema y asegurar tanto la equidad como unos resultados de calidad para todos los estudiantes; y por otro, con la línea de la educación para la justicia social (MCMAHON, MASON y PAISLEY, 2009), que supone considerar y cuestionar aquellos elementos curriculares y organizativos que pudieran dificultar o impedir la participación y el aprendizaje pleno de algunos (MURILLO y OTROS, 2010, pp. 169-186).

116

A su vez, esta perspectiva holística propuesta supone trabajar en conjunto con todos los profesionales de la institución, de modo que se construya un espacio colaborativo que permita adoptar una mirada más amplia sobre la realidad de la escuela. Así pues, se empodera de nuevo el papel de agente de cambio del orientador de los centros de enseñanza secundaria como dinamizador y colaborador que promueve la mejora de la calidad de la escuela y sus miembros atendiendo a las diferentes demandas y particularidades de cada uno (BENNIS, 1994; BENNIS y NANUS, 1997; BURNS, 1978; HOUSE y MARTIN, 1998, pp. 284-291; NORTHOUSE, 2004; MASON y MCMAHON, 2009).

Expuestas, por tanto, las labores que el orientador como agente de cambio lleva a cabo con alumnos, docentes y equipo directivo, además de su potencial para construir una nueva concepción de la institución educativa que deje atrás las individualidades de cada miembro y dé paso a la consideración de la escuela como una organización viva, constituida por un conjunto de profesionales y alumnado que se interrelaciona, es preciso y coherente que se lo valore en tanto y en cuanto es necesaria su actuación para que la escuela mejore y evolucione al ritmo requerido por la sociedad actual. Debido a ello, abogamos por considerar al orientador como un líder dentro de la escuela.

## 5. EL LIDERAZGO DEL ORIENTADOR

Tal como apuntábamos al comienzo del artículo y como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la del orientador 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. Hablamos, pues, de impulsar en los centros de enseñanza secundaria un liderazgo distribuido que maximizará las garantías de producir cambios sostenibles en el tiempo (FULLAN, 2002b; HARRIS y OTROS, 2007, pp. 337-347).

Así, coincidimos con aquellos autores que acreditan al orientador como «líder natural» al contar con una formación más extensa y más amplia que el resto del personal educativo (BORDERS y SHOFFNER, 2003, pp. 51-64) 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, pp. 16-27).

Y es que, pensar 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). Esto implica, por un lado, brindar a este profesional la confianza y el espacio de actuación suficiente que le permita comprometerse con la mejora en los centros (HOUSE y SEARS, 2002, pp. 154-162) y, por otro, que la comunidad educativa en general, y su equipo directivo en particular, valore los aportes y genere los espacios necesarios para que el orientador pueda contribuir en dicha mejora (CLEMENS, MILSON y CASHWELL, 2009, pp. 251-261).

En definitiva, ha de llevarse a cabo el empoderamiento de la labor de líder del orientador valorando las competencias que este profesional posee para conocer, analizar y apoyar la actuación y el desarrollo interno del centro en su totalidad, a través de su trabajo constante con el equipo directivo, los profesores y el alumnado.

## 6. COROLARIO

Asumir que el orientador puede tener un papel relevante en los procesos de cambio y mejora escolar supone, como hemos visto, la adopción de un enfoque de trabajo holístico, colaborativo y constante

con los distintos miembros de la comunidad educativa. Ya sea como apoyo al equipo directivo, como facilitador del desarrollo profesional del cuerpo docente o como interlocutor de las inquietudes y problemáticas de los alumnos, el orientador ostenta sin duda una posición privilegiada en cuanto a su percepción integrada del centro.

No obstante, la realidad nos obliga a reconocer que haber involucrado a los orientadores en actividades poco relacionadas con el asesoramiento a los procesos de cambio ha dado como fruto la existencia de barreras y la falta de claridad en sus funciones, lo cual les impide desarrollarse en algunas de las tareas mencionadas como propias de su trabajo cotidiano (BURNHAM y JACKSON, 2000, pp. 41-49; LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131).

Puesto que nuestro objetivo es, en definitiva, poner en valor la figura del orientador como agente interno de cambio en los centros educativos de enseñanza secundaria, rescatamos posibles medidas a adoptar, tanto a nivel de centro como desde las administraciones públicas, para mejorar su situación profesional en la actualidad y empoderar su rol.

118

Así, una de estas estrategias supone fortalecer los departamentos de orientación en enseñanza secundaria, en tanto organismo que debe promover la innovación en el aula, a partir de líneas de trabajo que guíen la acción educativa de todo el centro en su conjunto. Es decir, el orientador podrá situarse como agente de cambio interno en la medida en la que su departamento de origen apoye y trabaje en esa misma dirección, con el compromiso y esfuerzo de todos y cada uno de los profesionales que lo componen (DOMINGO, 2006, pp. 97-118).

Otra estrategia que fortalecería el rol del orientador se vincula con su formación inicial, debiéndose preparar a estos profesionales para cuestionar aquellas creencias, supuestos y valores que subyacen a las políticas escolares inequitativas (HOUSE y SEARS, 2002, pp. 154-162), o bien proponer un núcleo común para una formación orientada hacia el cambio y la mejora que propicie la formación de profesionales flexibles, autónomos y reflexivos, capaces de trabajar en condiciones inciertas (SANTANA, 2008).

Algunos autores consideran, en cambio, que la estrategia a seguir, para paliar la situación de ambigüedad que impera sobre el rol de este agente educativo, consistiría en que los orientadores convencieran

a la comunidad educativa de su competencia y su autoridad como agentes internos para el cambio (CLARK y STONE, 2000, pp. 21-46). Precisamente, sobre esta cuestión se expresa también Domingo (2006, pp. 97-118) cuando argumenta que la definición del rol del orientador es, en definitiva, una construcción social que se va formalizando a partir de las necesidades que estos aprecian en el centro y de la percepción, aceptación y demanda que el resto de la comunidad tiene de su función.

En base a lo aquí expuesto, coincidimos con McMahon, Mason y Paisley (2009) cuando afirman que imaginar un orientador desde esta perspectiva no le requiere abordar distintas tareas, sino afrontarlas de manera diferente. Y, para finalizar, retomamos que nuestro propósito no es exigir una transformación radical de la figura de los orientadores en los centros educativos de enseñanza secundaria, sino animar al lector a reconsiderar el trabajo diario que este ejerce en ellos e incitarle a la aplicación de algunas de las estrategias expuestas que pongan en valor el nuevo rol que la escuela de nivel secundario requiere de este profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, R. y MACKENZIE, S. (eds.) (2007). *Uncovering Teacher Leadership: Essays and Voices from the Field*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ADELMAN, H. y TAYLOR, L. (2002). «School Counselors and School Reform: New Directions», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- AMATEA, E. S. y CLARK, M. A. (2005). «Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrator's Conceptions of the School Counselor Role», en *Professional School Counseling*, vol. 9, n.º 1.
- ANGULO RASCO, F. (1995). «El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- BEALE, A. V. (1995). «Selecting School Counselors: The Principal's Perspective», en *The School Counselor*, vol. 42, n.º 3.
- BENNIS, W. G. (1994). *On Becoming a Leader*. Cambridge: Perseus Publishing.
- y NANUS, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Nueva York: Harper Business.

- BLANKSTEIN, A.; HOUSTON, P. y COLE, R. (2008). *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- BOLAM, R. y OTROS (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento», en J. DOMINGO SEGOVIA (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro y Ediciones Universitarias de Barcelona.
- BORDERS, L. D. y SHOFFNER, M. F. (2003). «School Counselors: Leadership Opportunities and Challenges in the Schools», en J. D. WEST, C. J. OSBORN y D. L. BUBENZER (eds.), *Leaders and Legacies: Contributions to the Profession of Counseling*. Nueva York: Brunner-Routledge.
- BURNHAM, J. J. y JACKSON, C. M. (2000). «School Counselor Roles: Discrepancies between Actual Practice and Existing Models», en *Professional School Counseling*, vol. 4, n.º 1.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- CLARK, M. A. y STONE, C. B. (2000). «Evolving our Image: School Counselors as Educational Leaders», en *Counseling Today*, vol. 42, n.º 11.
- CLEMENS, E.; MILSOM, A. y CASHWELL, C. (2009). «Using Leader-Member Exchange Theory to Examine Principal School Counselor Relationships, School Counselor's Roles, job Satisfaction, and Turnover Intentions», en *Professional School Counseling*, vol. 13, n.º 2.
- COLL, K. M. y FREEMAN, B. (1997). «Role Conflict Among Elementary School Counselors: A National Comparison with Middle and Secondary School Counselors», en *Elementary School Guidance and Counseling*, vol. 31, n.º 4.
- CREEMERS, B. M. P. y REEZIGT, G. J. (2005). «Linking School Effectiveness and School Improvement: The Background and Outline of the Project», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4.
- DE LA OLIVA, E.; 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 (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- DOMINGO, J. (2001). «Asesoramiento y encuentro profesional en el aula», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 5, n.º 1.
- (2006). «Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria», en *Revista de Educación*, n.º 339.
- FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2002b). «Principals as Leaders in a Culture of Change», en *Educational Leadership, Special Issue*, mayo 2002. Disponible en: <[http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_02/03\\_02.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.pdf)>.

- GINÉ, C. (1995). «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). «Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo», en *Revista de Educación*, n.º 339.
- HARRIS, A. (2001). «Building the Capacity for School Improvement», en *School Leadership & Management*, vol. 21, n.º 3.
- y MUIJS, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HARRIS, A. y OTROS (2007). «Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence», en *Journal of Educational Change*, vol. 8, pp. 337-347.
- HERR, E. (2002). «School Reform and Perspectives on the Role of School Counselors: A Century of Proposals for Change», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- HOUSE, R. M. y HAYES, R. L. (2002). «School Counselors: Becoming key Players in School Reform», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- HOUSE, R. M. y MARTIN, P. J. (1998). «Advocating for Better Futures for all Students: A New Vision for School Counselors», en *Education*, n.º 119.
- HOUSE, R. M. y SEARS, J. S. (2002). «Preparing school counselors to be leaders and advocates: A critical need in the new millennium», en *Theory into Practice*, vol. 41, n.º 3.
- KAFFENBERGER, C. J.; MURPHY, S. y BEMAK, F. (2006). «School Counseling Leadership Team: A Statewide Collaborative Model to Transform School Counseling», en *Professional School Counseling*, vol. 9, n.º 4.
- JANSON, C.; STONE, C. y CLARK, M. A. (2009). «Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders», en *Professional School Counseling*, vol. 13, n.º 2.
- JOHNSON, J.; ROCHKIND, J. y OTT, A. (2010). «Why Guidance Counseling Needs to Change», en *Educational Leadership*, vol. 67, n.º 7.
- LAMBIE, G. y WILLIAMSON, L. (2004). «The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition», en *Professional School Counseling*, vol. 8, n.º 2.
- MASON, E. C. M. y MCMAHON, H. G. (2009). «Leadership Practices of School Counselors», en *Professional School Counseling*. Disponible en: [www.thefreelibrary.com](http://www.thefreelibrary.com).
- MCMAHON, G.; MASON, E. y PAISLEY, P. (2009). «School Counselor Educators as Educational Leaders Promoting Systemic Change», en *Professional School Counseling*. Disponible en: [www.thefreelibrary.com](http://www.thefreelibrary.com).
- 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*. Archidona: Aljibe.

- MURILLO, F. J. y OTROS (2010). «Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1.
- NORTHOUSE, P. G. (2004). *Leadership Theory and Practice*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PÉREZ FERRA, M. y QUIJALO LÓPEZ, R. (2000). «Signos de identidad del asesoramiento interno», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 4, n.º 2.
- RATTS, M.; DEKRUYF, L. y CHEN-HAYES, S. F. (2007). «The ACA Advocacy Competencies: A Social Justice Advocacy Framework for Professional School Counselors», en *Professional School Counseling*, vol. 11, n.º 2.
- RIBAK-ROSENTHAL, N. (1994). «Reasons Individuals become School Administrators, School Counselors, and Teachers. *The School Counselor*, vol. 41, n.º 3.
- RUDDUCK, J. (1994). «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas», en J. F. ANGULO y N. BLANCO (coords.), *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2005). «Saber la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace», en C. MONEREO y J. I. POZO (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- SANTANA VEGA, L. (2008). «Los orientadores como agentes de cambio», en R. BISQUERRA (ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- SEASHORE-LOUISE, K. (2009). «Leadership and Change in Schools: Personal Reflections over the last 30 Years», en *Journal of Educational Change*, vol. 10, n.ºs 2-3.
- SHELDON, C. B. (1988). «School Counselor as Change Agent in Education Reform», en J. M. ALLEN (ed.), *School Counseling: New Perspectives y Practices*. Greensboro: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, University of North Carolina at Greensboro.
- SINK, C. (2009). «School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action», en *Professional School Counseling*. Disponible en: <<http://www.thefreelibrary.com/>>.
- SPILLANE, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- y DIAMOND, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teacher's College Press.
- STONE, C. B. y DAHIR, C. A. (2006). *The Transformed School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- WALKER, J. (2006). «Principals and Counsellors Working for Social Justice: A Complementary Leadership Team», en *Guidance and Counseling*, vol. 21, n.º 2.
- WOMACK, R. (2006). «Producing Evidence to Show Counseling Effectiveness in the Schools», en *Professional School Counseling*. Disponible en: <<http://www.thefreelibrary.com/>>.
- ZALAUQUETT, C. P. (2005). «Principal's Perceptions of Elementary School Counselor's Role and Functions», en *Professional School Counseling*, vol. 8, n.º 5.