

EL PROFESOR COMO TUTOR: UN RETO A CONSOLIDAR EN EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN

THE TEACHER AS TUTOR: A CHALLENGE FOR CONSOLIDATION IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF GUIDANCE

*Rafael Sanz Oro**
Universidad de Granada

RESUMEN

La literatura científica y las disposiciones legales en España consideran a la orientación educativa y profesional como un factor relevante de la calidad y mejora de la enseñanza especificando, igualmente, que tutoría y orientación de los alumnos forman parte de la función docente correspondiendo a los centros educativos la coordinación de estas actividades. La consecución de esta calidad va a venir condicionada por el nivel de compromiso social que cada uno de los estamentos educativos y agentes sociales adquieran con este reto. Estamos convencidos que los profesionales de la orientación asumiremos nuestra parte de compromiso para contribuir a dicha calidad lo que significa un reto y un estímulo para nuestra práctica profesional.

Este trabajo está situado en un determinado contexto: el de la relevancia que el ámbito de la orientación y la tutoría ha adquirido en el Sistema Educativo establecido a partir de la LOGSE y la importancia de la formación permanente del profesorado como factor de mejora del mismo. Mediante él pretendemos ofrecer un recurso de apoyo a la labor que los orientadores realizan a diario en los Institutos de Educación Secundaria (IES), consistente en la elaboración de un Programa de Formación de Tutores de Educación Secundaria Obligatoria, en la convicción de que la labor de aquellos profesionales se verá favorecida si los tutores con los que colabora, piezas claves en el desarrollo de la orientación en estos centros, cuentan con la preparación adecuada. Si apostamos por el modelo de intervención por programas como medio para que el orientador llegue a todos los alumnos, es imprescindible que éste cuente con la ayuda y apoyo de los profesores tutores.

Palabras clave: orientación educativa, tutoría, educación secundaria, formación de tutores, roles y funciones.

* Profesor Titular de Universidad en el Departamento de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Coordinador del Grupo de Investigación "Orientación Educativa". Su línea de investigación actual versa sobre el diseño, ejecución y evaluación de Programas de Formación de Tutores en el ámbito universitario. E-mail: rsanz@iugr.es

ABSTRACT

Both the specialised literature and legal provisions in Spain consider educational and professional guidance to be a relevant factor in the quality and improvement of teaching. They likewise specify that the tutorship and guidance of pupils are part of teaching duties and that educational centres are responsible for the coordination of such activities. The achievement of quality is conditioned by the degree of social commitment assumed in this challenge by both educational bodies and social agents. We are convinced that guidance specialists will accept their part of the commitment to contribute to such quality, which represents a challenge and a stimulus for the exercise of the profession.

The context of this study is the relevance that guidance and tutoring have acquired in the Educational System set up by the LOGSE, and the importance of in-house training for teachers to improve their tutoring skills. The aim is to provide a measure of support for the guidance work being carried out on a daily basis in public Secondary Schools (IES), consisting in the drawing up of a Training Programme for Tutors in Compulsory Secondary Education. Our conviction is that the efforts of such specialists will be enhanced if the tutors with whom they collaborate, who are key pieces in the development of guidance in these centres, receive suitable training. If the model of intervention by programmes is chosen, the help and support of the tutors is essential for the guidance counsellor to reach all pupils.

Key words: educational guidance, tutoring, secondary education, tutor training, roles and functions.

Introducción

La concepción actual de la Orientación es muy joven en nuestro país. Apenas llega a los veinte años de vida. Tiene su origen en tres documentos básicos: la Ley de Orientación General del Sistema Educativo (LOGSE), el Documento de trabajo, elaborado por el MEC, sobre La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (1990) y, por último, el Real Decreto de Noviembre de 1991 que establece por primera vez la especialidad de Profesores de Psicología y Pedagogía del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria que desempeñan prioritariamente funciones de Orientación Educativa. Esto supuso el empuje definitivo para que la Orientación se insertara “dentro” del Sistema Educativo. La antorcha fue recogida inmediatamente y en 1991 la, entonces, Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), cuya alma Mater, la profesora Elvira Repetto a quien homenajeamos en este número de la Revista, organizó las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional donde se abordaron una serie de temas que constituyeron la visión futura de la profesión (AAVV, 1991). Así lo recoge la profesora Repetto en el Prólogo de la publicación de todos los trabajos con dos áreas bien definidas: la reflexión sobre el papel específico que la Orientación tiene en el sistema educativo y en el mundo laboral y la urgente necesidad de interconectar ambos mundos a través de Programas de Educación de la Carrera que capaciten a jóvenes y adultos en las habilidades de empleabilidad que la sociedad exige.

La consecuencia de todo ello fue la reformulación de muchos planteamientos teóricos que sustentaban a la Orientación y la existencia de un permanente debate sobre los roles profesionales y los modelos de intervención (Álvarez, 1995; Álvarez y Hernández, 1998; Repetto, 1995; R. Espinar, 1992, 1998; Sanz Oro, 1995, 1999; Sanz y Sobrado, 1998)). Si, además, le sumamos la presión que se venía arrastrando desde los años 1970 a través de la “rendición de cuentas” para justificar las intervenciones y los resultados de las mismas (Sanz Oro, 1998), esto obligó a los orientadores a:

- a) Desarrollar un modelo conceptual coherente para sus intervenciones
- b) Ofrecer todo un conjunto de intervenciones eficaces en su trabajo
- c) Demostrar que esa eficacia contribuye a la mejora del proceso educativo

Es precisamente la adscripción al enfoque del desarrollo, sustentado hoy mayoritariamente por la literatura profesional, el que nos permite concebir a la Orientación como el esfuerzo coordinado de todo el equipo educativo. Por tanto, el proceso de orientación es parte del proceso educativo del centro. Las tareas que realizan los orientadores y los profesores constituyen dos aspectos de una empresa educativa común. La orientación, así entendida, se concibe como una tarea de equipo donde cada miembro tiene sus propios roles y funciones dentro del programa de orientación. La visión del orientador como mediador de problemas al margen del resto de los educadores ya no satisface a la profesión. Se impone una colaboración estrecha con el profesor en su tarea de tutor para que se cumpla una máxima fundamental en la Orientación: que es un “derecho de todos los estudiantes” y no sólo de aquellos que tengan problemas. Esto es imposible de conseguir sin la colaboración estrecha de los tutores que son los que atienden a todos los estudiantes. Se impone, pues, que los profesores tengan la formación necesaria para desarrollar su rol de tutores.

El Profesor como Tutor

A principios de los años 1930 se identificaban las tareas del orientador y del profesor mediante una famosa ecuación, a saber, *profesor = orientador*. Ambos conceptos eran equivalentes. Todo profesor por el hecho de serlo era también orientador al mismo tiempo. Así lo contemplaban los más prestigiosos autores de la época (Arbuckle, 1950).

A partir de mediados los años 1950 y como consecuencia de la segunda gran guerra, el mundo cambió de forma significativa. Los contextos políticos, sociales y económicos se volvieron mucho más complejos. Los centros educativos tuvieron que adaptarse a dichos cambios para hacer frente a las nuevas necesidades de sus estudiantes, por cierto, cada vez más cambiantes. Son precisamente estas necesidades las que rompen con la ecuación anterior. Ya no se puede sostener que un sólo profesional realice ambas tareas. Cada uno (orientador y profesor) tiene sus propias responsabilidades como pocos años después reconocería el propio Arbuckle (1976).

Todo indica lo imprescindible que es la elaboración de un currículo de orientación que, por una parte, integre el trabajo de los orientadores en el proceso educativo de todos los alumnos y, por otra, permita la participación activa de los tutores que son los que trabajan directamente con los alumnos en sus clases y pueden influir notablemente en el clima del centro. En ese sentido, hay que tener en cuenta que los profesores nunca han sido unos extraños para la orientación. En España, al no existir —hasta recientemente— la orientación en los centros, la mayoría de los libros de orientación que se publicaban iban dirigidos hacia la formación del tutor, concibiéndolos como sustitutos de los orientadores. La LOGSE, pone fin a esta situación, al menos en el nivel de secundaria con la creación de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (IES) donde el profesor tiene un notable protagonismo en su labor como tutor. Por tanto, ya no estamos hablando de un solo

profesional que realiza las tareas de orientación sino de dos. Cada uno tiene sus propias responsabilidades. El reto, en estos momentos, es doble. Por una parte, introducir en la organización escolar la cultura de la mejora y la innovación por parte de los orientadores, asegurándose que todos los alumnos se benefician del derecho a una orientación basada en los principios que sustenta el enfoque del desarrollo. Por otra, conseguir que los profesores-tutores se sientan implicados en esa fantástica aventura clarificando los roles que les corresponde desempeñar en ese proceso. En concreto la tarea del profesor abarca no sólo su materia de enseñanza sino también la preocupación por la evolución social y personal de sus estudiantes y su incidencia sobre los aprendizajes. Es, pues, una función educadora global que le corresponde desarrollar como tutor de un grupo clase.

La orientación es considerada entonces como un proceso continuado a lo largo de toda la escolaridad que implica a toda una serie de agentes de la educación en un trabajo polivalente. El alumno ha dejado de ser el único usuario de los beneficios de la labor orientadora y ya se pueden ir añadiendo al entramado profesores, familia y contexto. El alumno, por otra parte, es precisamente el sujeto activo de la labor orientadora. Ha dejado de ser el elemento pasivo que recibía un consejo orientador y se tiende a que sea él el que tome sus propias decisiones académicas y profesionales y el que se responsabilice de las consecuencias de las mismas. Otra innovación interesante es que la acción orientadora apuesta por un planteamiento curricular constructivista (Álvarez, 1993). La orientación adquiere un alto valor relacional, preocupándose por el que aprende, por el que enseña y por una dinámica mucho más humanizada e individualizada. La orientación así entendida responde a un planteamiento integrador y a la exigencia de que el orientador y el profesor, en su función como tutor, sean unos profesionales de la ayuda, que han de demostrar tener un perfil colaborativo con otras personas significativas en los procesos de intervención.

Partiendo, pues, de estas consideraciones, proponemos al lector el proceso de elaboración de un Programa de Formación de Tutores que ha sido diseñado por los miembros del Grupo de Investigación "Orientación Educativa" y testado en diversos contextos educativos (Sanz Oro, 2002).¹

Nuestra búsqueda: el Programa de Tutoría

Inicialmente, nos planteamos realizar una búsqueda en dos direcciones. Una a través de una amplia revisión de la literatura con la idea no de trasladar o copiar sin más lo que los diversos autores sostienen, sino, más bien, en ver qué hay de interesante y novedoso en sus trabajos, la proyección internacional que tienen y, de todo ello, deducir qué puede ser utilizable para nosotros. La segunda en señalar las directrices emanadas de la administración. Todo ello con la vista puesta en la búsqueda de la justificación y configuración del marco teórico de nuestro propio programa.

1. Son miembros de dicho grupo y co-autores del Programa, los profesores: Juan Diego Chica Maestre, José Antonio Delgado Sánchez, Silvia Franco Gutiérrez, José Joaquín González de la Higuera y Antonio Tójar Hurtado.

¿Qué dice la literatura?

De la literatura consultada, utilizamos aquellos autores con los que más se identificaba el grupo. Así, optamos por:

- Los planteamientos teóricos inherentes al modelo de programa que defiende el profesor Norman Gysbers (Gysbers y Henderson, 2000) y que hacen referencia al centro educativo como una organización.
- Papel que juegan los profesores en esa organización y cómo se concreta su función de tutores. Nuestra base de referencia es el Programa de Formación de Tutores (TAP) del profesor Robert Myrick (Myrick, 1993).
- Las competencias básicas que debe tener un ciudadano del siglo XXI y que sustenta un teórico de la calidad (Glasser, 1990).
- Las características socioeducativas del contexto y su influencia sobre la orientación sostenidas en el trabajo de Álvarez y Rodríguez (2000).

¿Qué dice la administración?

En los textos legales, analizamos cómo se concretan estos planteamientos en las disposiciones emanadas de la administración en nuestro contexto. Así vemos que entre las funciones destacan:

- Inserción del alumno en el grupo.
- Adaptación escolar.
- Prevención de las dificultades de aprendizaje.
- Vinculación del centro con la familia.
- Orientación ante las distintas opciones educativas.
- Reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la transición a la vida activa.

Nuestra respuesta: El Programa de Formación de Tutores

A pesar del gran valor que posee la participación de los tutores como orientadores de su grupo clase, la literatura revisada anteriormente nos confirma que muchos profesores, básicamente de los niveles de secundaria, son remisos a esa participación. En general, esa misma literatura ha comprobado que alrededor de un 20% de profesores de secundaria acogen positivamente un programa de formación para desempeñar sus tareas tutoriales. A los profesores les gusta la idea de los principios teóricos que lo sustentan —la orientación del desarrollo— y poseen las habilidades y la personalidad para ponerlo en práctica sin excesiva preparación ya que les gusta tener la oportunidad para establecer o en su caso intensificar las relaciones de ayuda con los estudiantes.

Otro 20%, sin embargo, en general rechazan el programa o son claramente resistentes a su implantación. Para ellos constituye un despilfarro de tiempo. Erróneamente creen que la orientación debería ser realizada únicamente por especialistas, es decir, psicopedagogos. Muchos se muestran indecisos en cómo usar el tiempo del Programa o no comprenden los principios básicos de la orientación del desarrollo. Lo ven sólo como una carga extra sobre su ya muy cargado tiempo de profesor, lo que avala su deseo de la existencia del especialista correspondiente. Estos profesores necesitan de una formación especial para buscar su implicación en el Programa y lo que es más importante una predisposición actitudinal que les haga ver que los objetivos que se proponga el Programa pueden ser tan educativos, y por tanto, contribuir a la formación humana e intelectual del alumno, como la materia que imparten.

Por último, el 60% central de los profesores son parte vital para la supervivencia del Programa. Si se consigue que este grupo participe de la dinámica del Programa, este contribuirá positivamente a un aumento significativo de la calidad del centro. Si, por el contrario, la mayoría de estos profesores están en contra del Programa, entonces estará seriamente amenazado en su supervivencia. Será sabotado de forma sistemática y supondrá un tremendo gasto de tiempo y energía.

La conclusión, pues, está bien clara. Hay que establecer por parte del Departamento de Orientación una serie de estrategias con los profesores que les permita a estos mentalizarse que la orientación no es una tarea de un profesional aislado en su despacho, sino más bien una tarea tan educativa como las demás y que, desde luego, no la hace un profesional sólo. Este necesita imprescindiblemente contar con aquellos para que todos los estudiantes del centro reciban su asesoramiento en aquellos aspectos sociales, personales, académicos y profesionales que lo necesiten y que no reciben atención propia en los contenidos de las clases. De no ser así, es absurdo plantearse en un centro la implantación y ejecución de un modelo nuevo y moderno de ejercer las tareas de tutoría y orientación.

Pues bien, tanto las fuentes básicas de literatura utilizadas en nuestra búsqueda como los principios y tareas sustentadas por la administración nos han servido para darnos cuenta de la gran importancia que tienen los profesores-tutores como recursos humanos insertos en el plan de acción (programa) de la orientación en todo contexto educativo. De su adecuada preparación depende que podamos concebir la tarea de la orientación bajo el paraguas del modelo de intervención por programas. Por todo ello, hemos confeccionado un modelo (*Programa de Formación de Tutores - PFT*) a través del cual “explicar” nuestro programa.

Nuestro modelo de formación se estructura bajo tres componentes fundamentales, todos ellos en estrecha interrelación, de aquí que el mismo adopte una estructura tridimensional (Figura 1).

Ámbitos de Competencias

En esta dimensión de nuestro modelo explicitamos las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que esperamos adquieran y desarrollen los profesores como fruto de su participación en el programa para que después las puedan fomentar entre sus estudiantes. Dichas competencias impregnan los núcleos de formación y constituyen el elemento referencial desde donde fijar las metas del programa. Tres son estos ámbitos.

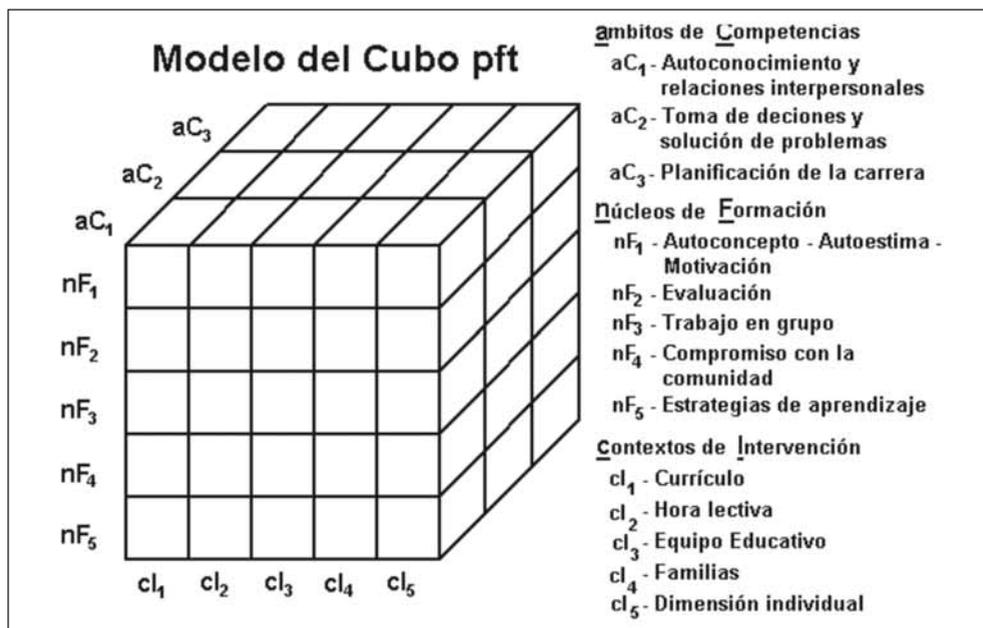


FIGURA 1.
Programa de Formación de Tutores.

Autoconocimiento y destrezas interpersonales

En este ámbito la atención se centra en ayudar al profesor-alumno tanto en el conocimiento y aceptación de sí mismo como en la capacidad para relacionarse con los demás. Aprende técnicas para evaluarse y analizar su personalidad a la vez que mantiene relaciones satisfactorias con las personas que componen su entorno.

Toma de decisiones y solución de problemas

Aquí se pone el énfasis en el aprendizaje de modelos para tomar decisiones y solucionar problemas. Los profesores-alumnos identifican alternativas, se fijan metas, emprenden las acciones necesarias para lograr dichas metas y valoran sus consecuencias. Aprenden que estas habilidades se pueden utilizar en todos los órdenes de su vida cotidiana.

Planificación de la carrera

Se trata de ayudar a los profesores-alumnos a relacionar el mundo del trabajo con el conocimiento de sí mismo para tomar decisiones sobre su carrera (estilo de vida) mediante la obtención de información. Esto les permitirá utilizar diversas estrategias para lograr con éxito y satisfacción las metas futuras de su carrera.

Núcleos de Formación

Los núcleos de formación constituyen las unidades temáticas bajo las cuales se estructuran los contenidos por los que el profesorado adquiere las competencias necesarias para desempeñar la labor tutorial. Dichos núcleos cumplen también la finalidad de facilitar el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo estos contenidos en los cinco contextos de intervención seleccionados. Los núcleos de formación impregnan los contextos de intervención dándoles coherencia y sentido dentro de la globalidad del programa. Decidimos seleccionar cinco núcleos.

- Autoconcepto. Autoestima. Motivación
- Evaluación
- Trabajo en grupo
- Compromiso con la comunidad
- Estrategias de aprendizaje

Estos núcleos han sido elaborados bajo un esquema común con la finalidad de dotarlos de mayor unidad y coherencia. El esquema recoge los puntos que se indican en la Tabla 1.

TABLA 1. Núcleos de formación.

1. Punto de partida: La reflexión del tutor.

Se trata de introducir al tutor en la temática a tratar mediante una estrategia de reflexión que le ponga en contacto con dicha temática para poner de manifiesto la importancia de la misma a la vez que se va explicitando el nivel de conocimientos previos.

2. Finalidades del núcleo de formación.

Qué es lo que queremos que el tutor consiga al finalizar su participación en el núcleo.

3. Fundamentos teórico/prácticos.

Explicitación del desarrollo conceptual del núcleo bajo la doble perspectiva teórico/práctica.

4. Desarrollo del núcleo de formación.

En este elemento se presentan las estrategias y actividades a través de las cuales se llevan a cabo los núcleos de formación desde los cinco contextos de intervención tutorial, a saber, currículo, hora lectiva de tutoría, equipo educativo, familia y trabajo individualizado con el alumno.

5. Evaluación del núcleo de formación.

6. Bibliografía.

Contextos de intervención

Los contextos de intervención hacen referencia a los “espacios didácticos” en los que se concretiza la acción tutorial por lo que tienen una vertiente eminentemente práctica. Estos núcleos responden al dónde (lugar de la organización) y con quién vamos a llevar a cabo los contenidos que conforman los núcleos de formación. Para su selección hemos tenido en cuenta

tanto la literatura al respecto como la normativa legal que enmarca la acción tutorial en nuestro actual contexto educativo. Estos contextos son los que enumeramos a continuación.

El currículo

Los tutores son responsables de impartir también las diferentes áreas curriculares, por lo que tienen que adquirir competencias para ello. Por otra parte, existen además unos contenidos propios de la acción tutorial (en nuestro caso los contenidos que conforman los cinco núcleos de formación) que impregnan también el currículo por lo que se trabajan cuando el tutor está impartiendo su materia.

La hora lectiva de tutoría

La normativa actual respecto a la acción tutorial contempla que el profesor tutor dispone de una hora lectiva semanal para desarrollar acciones de orientación con su grupo de alumnos en el marco del aula por lo que la acción tutorial además de su dimensión formativa, adquiere un carácter también instructivo respondiendo así a la idea de que la orientación es también un proceso de enseñanza-aprendizaje. El tutor, de esta forma, desarrolla con su grupo de alumnos estrategias y actividades para que éstos adquieran competencias en los diferentes núcleos de formación seleccionados.

En ese sentido, la acción tutorial, bajo esta dimensión instructiva, adquiere un sentido diferente (que hasta ahora no lo tenía) y significativo. No se trata de abordar esporádicamente un tema en clase con los alumnos, de repasar contenidos de la materia que imparte el tutor o de llevar a cabo otras tareas que siempre resultan provechosas para los alumnos. Significa planificar acciones sistemáticas de orientación bajo unos objetivos a conseguir, unas estrategias para su consecución y una evaluación que nos permita comprobar en todo momento dónde estamos y qué conseguimos.

El equipo educativo

El conjunto de profesores que trabaja con un mismo grupo de alumnos (equipo educativo) comparte una serie de tareas de orientación que se desarrollan con dicho grupo. Su coordinación es realizada por el tutor responsable del grupo. A este equipo le corresponde, entre otras, las siguientes funciones:

- Llevar a cabo la evaluación y el seguimiento global de los alumnos del grupo estableciendo las medidas necesarias para mejorar sus aprendizajes.
- Establecer las actuaciones necesarias para mejorar el clima de convivencia del grupo.
- Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el grupo.
- Procurar la coordinación de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se propongan a los alumnos.
- Conocer y participar en la elaboración de la información que se proporcione a los padres.

La familia

La atención al ámbito familiar es inherente a la acción tutorial. Entre las familias y el centro debe haber una relación fluida, procurando que éstas se impliquen en el proceso de formación del alumno lo que facilitará la acción del tutor. En esta relación debe procurarse no invadir competencias delimitando claramente el ámbito de actuación de cada sector. Esta colaboración puede explicitarse en los siguientes ámbitos:

- La participación institucional.
- La implicación en la tutoría.
- El intercambio de información.
- La escuela de padres.

El alumno en su dimensión individual

Una de las funciones de la acción tutorial consiste en personalizar el proceso educativo de los alumnos. La atención individualizada del alumnado es complementaria de la acción orientadora que el tutor realiza con su grupo de alumnos. La atención a la dimensión individual del alumnado puede concretizarse en los siguientes aspectos:

- Dificultades del alumnado para relacionarse tanto con sus profesores como con sus iguales.
- Alumnado con baja autoestima.
- Casos significativos de indisciplina.
- Rendimiento académico inadecuado.
- Toma de decisiones poco clarificada.
- Técnicas de estudio deficitarias.
- Conflictos familiares.
- Adaptaciones curriculares con alumnos que lo necesiten.

Conclusiones

El Programa fue testado para su tipificación a un grupo de 7 orientadores y 26 profesores tutores de secundaria en el Centro de Profesores (CEP) de El Ejido (Almería) y, posteriormente, lo implementaron a un total de 576 estudiantes durante seis meses. Se utilizaron distintos instrumentos de evaluación siguiendo los modelos de Evaluación de Impacto de Kilpatrick (Gairín, 1998) y Atkinson, Furlong y Janoff (Sanz Oro, 1998). Los materiales curriculares utilizados, así como los resultados del programa se encuentran ampliamente detallados en Sanz Oro (2002).

La respuesta general que transmiten los datos es, en líneas generales, una aceptación por parte de los profesores que han participado en nuestro programa de la importancia que tiene

su labor como tutores. Una cuestión que es digna de destacar es que una de las mayores dificultades con que se encuentran los profesores es la de clarificar cual es su función a desempeñar. No es esta una cuestión baladí puesto que como ya pusimos de manifiesto (Sanz Oro, 1999) en una investigación centrada sólo en orientadores de secundaria, esta es la gran cuestión que hay que clarificar puesto que a partir de ahí nos conducirá a la necesidad de adoptar un determinado modelo teórico de acción que dé sentido a nuestro trabajo dentro de una organización (centro educativo), con unos determinados profesionales (orientadores, profesores, equipo directivo, etc...) y dentro de un contexto comunitario que siempre condicionará nuestro hacer profesional que no podrá ser otro que el de satisfacer las necesidades de las distintas audiencias a las que servimos.

Referencias Bibliográficas

- AAVV. (1991), *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, Departamento MIDE de la UNED y la AEOEP.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000), *Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*, Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.
- Alvarez, M. (1995), "Tutoría y orientación. La formación de tutores" (pp. 187-202), en Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- Alvarez, V. (1993), "La orientación de la educación post-obligatoria. Algunos ámbitos de innovación e investigación", Actas de las *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, de la A.E.O.E.P. "La orientación en el sistema educativo y el mundo laboral", Madrid, pp. 72-79.
- Alvarez, V. y Hernández, J. (1998), "El modelo de intervención por programas", *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.
- Arbuckle, D.S. (1950), *Teachers-Counseling*, Addison-Wesley, Boston.
- Arbuckle, D.S. (1976), "The School Counselor: Voice of Society?", *Journal of Personnel and Guidance*, 54, 427-430.
- Gairín, J., (1998), "La evaluación de instituciones de educación no formal", en JIMENEZ, B. (Coord.), *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid, Síntesis.
- Glasser, W. (1990), *The quality school: Managing students without coercion*, New York: Harper & Row.
- Gysbers, N. & Henderson, P. (2000), *Developing and Managing your School Guidance Program*, Alexandria, V.A.: American Association for Counseling and Development.
- MEC. (1990), *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, Madrid.
- Myrick, R. (1993), *Developmental guidance and counseling: A practical approach*, (2nd ed.), Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Repetto, E. (1995), "La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza" (pp. 25-44), en Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (1992), "Orientación y reforma: El reto de la intervención por programas", *Curriculum*, 5, 27-47.
- Rodríguez Espinar, S. (1998), "La función orientadora: Claves para la acción", *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23.

- Sanz Oro, (Coord., 2002), *Programa de formación de tutores para la ESO*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Sanz Oro, R. (1995), "Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro" (pp. 9-24), en Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- Sanz Oro, R. (1998), *Evaluación de programas en orientación educativa*, (3ª Ed. corregida y ampliada), Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1999), *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*, Barcelona, Cedecs.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998), "Roles y funciones de los orientadores", *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.

Fecha de recepción: 20-01-2010

Fecha de revisión: 14-04-2010

Fecha de aceptación: 07-05-2010