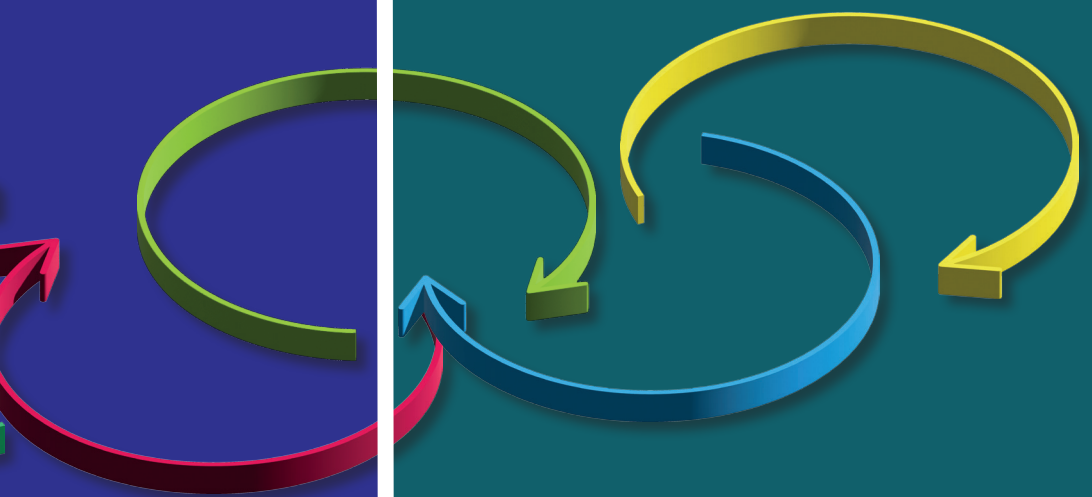


Juan Llanes-Ordóñez
Beatriz Malik-Liévano
(coords.)

Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción,
investigación



Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción, investigación

Juan Llanes-Ordóñez
y Beatriz Malik-Liévano (coords.)

Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción, investigación

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Orientación a lo largo de la vida: reflexión, acción, investigación*

Primera edición: marzo de 2025

© Juan Llanes-Ordóñez y Beatriz Malik-Liévano (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-057-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	11
1. Systems thinking, identity and story: applications in career development.	17
MARY MCMAHON	
2. Construir teorías, conceptos y prácticas en la orientación: la importancia de lo personal y lo político	37
MARCELO AFONSO RIBEIRO	
3. La orientación profesional: estrategia clave de acceso al empleo cualificado	51
FRANCISCA ARBIZU ECHÁVARRI	
4. Las actividades para la toma de decisiones de la carrera en alumnado de secundaria: contribuciones desde el proyecto <i>Crucial Impacts on Career Choices</i>	77
JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ; CRISTINA CEINOS SANZ; MIGUEL ÁNGEL NOGUEIRA PÉREZ	
5. Análisis lexicométrico de los motivos principales en las intenciones de abandono en formación profesional	99
MERCEDES REGUANT ÁLVAREZ; CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ; VALERIA DE ORMAECHEA OTAROLA; MERCEDES TORRADO FONSECA	

6. La interacción tutorial (IT) en el trabajo de fin de grado: el caso de la Facultad de Educación de Bilbao	119
DAVID PASTOR ANDRÉS; MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN; LEIRE DARRETXE URRUTXI; AINTZANE CABO BILBAO	
7. Transición a la vida activa: el sistema universitario vasco a debate	139
JON DIAZ EGURBIDE; NAGORE GUERRA BILBAO; AINTZANE RODRIGUEZ POZA	
8. ¿Cómo construimos nuestra carrera profesional? La experiencia del proceso doctoral en Jovin-RIPO.	153
MARINA MUÑOZ-ARRANZ; JANIRE ADRIÁN ROJO; RAQUEL CIBRIÁN CUEZVA; NATALIA RODRÍGUEZ-MUÑIZ	
9. La formación del profesorado tutor ante los desafíos en la educación secundaria obligatoria: el caso del noroccidente de Asturias	169
ANA DÍAZ-CRESPO; MARÍA-LUISA RODICIO-GARCÍA; MARÍA-PAULA RÍOS-DE-DEUS; NURIA MATOS-PATIÑO	
10. Experiencias de coordinadoras de igualdad: un estudio cualitativo.	187
NOELIA CAMACHO DIÉGUEZ; MARÍA DEL MAR GONZÁLEZ RODRÍGUEZ	
11. El papel del orientador en la prevención de sustancias psicoactivas	205
RAQUEL CIBRIÁN CUEZVA; MARINA MUÑOZ-ARRANZ	
12. Discriminación por identidad sexual: un estudio de caso en un centro educativo de secundaria	219
NEREA BARRIO CORRAL; MILENA VILLAR VARELA	
13. Odio hacia la diversidad sexo-genérica: apostando por la orientación como pieza clave para su prevención	233
MILENA VILLAR VARELA; NEREA BARRIO CORRAL	

14. Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU (2023): ¿oportunidad para la orientación del alumnado universitario?	251
DAVID PASTOR ANDRÉS; IÑIGO RODRÍGUEZ TORRE; NAGORE GUERRA BILBAO	
15. El acompañamiento y la orientación educativa al alumnado con dislexia: un abordaje desde las familias	271
LEIRE DARRETXE; MONIKE GEZURAGA; NEKANE BELOKI; MARGARITA GONZÁLEZ	
16. Desde San Petersburgo hasta Buenos Aires: orientación en línea para alumnado migrante	287
ELENA DERZHANOVSKAIA; ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ	
17. Experiencia de realidad virtual para el entrenamiento en competencias genéricas de las personas demandantes de empleo en el Servicio Andaluz de Empleo	305
CARLOS INFANTE REJANO; NURIA VALLEJO ACEBAL	
18. Los <i>knowmads</i> . La necesidad de la orientación y la formación a lo largo de la vida para obtener un empleo de calidad.	327
M.ª DEL MAR REYES LÓPEZ	

Presentación

La importancia que ha ido adquiriendo la orientación en las últimas décadas es indudable, entendida de forma genérica como un proceso de acompañamiento a las personas, cuya finalidad principal es facilitar que desarrollen al máximo su potencial, en los distintos contextos en los que se mueven y a lo largo de su trayectoria vital, siendo conscientes del mundo que les rodea. La orientación contribuye a la reflexión sobre uno/a mismo y sobre el entorno, facilitando la toma de decisiones y acompañando a las personas en las distintas transiciones por las que pasarán a lo largo de su vida, fomentando una conciencia crítica acerca de las desigualdades sociales y de nuestro impacto en el medioambiente.

En esta obra se recogen experiencias prácticas y de investigación llevadas a cabo en estos distintos contextos y etapas vitales, así como un recorrido por la orientación profesional como estrategia para el empleo y reflexiones sobre lo político y lo personal de la orientación a través del diálogo Norte-Sur (en Brasil). Las líneas temáticas del libro se articulan alrededor de los tres ámbitos profesionales donde tiene cabida la orientación, en nuestras trayectorias vitales: educativo, laboral y sociocomunitario.

En la orientación a lo largo de la vida, adquiere especial relevancia el concepto de *orientación para la carrera* (entendiendo esta como todos los roles que tiene una persona a lo largo de su vida, no solo su carrera académica y profesional). En esta línea, Mary McMahon plantea, en el primer capítulo, la importancia

de incorporar la cultura y el contexto a la teoría, la práctica y la investigación sobre la orientación para la carrera, así como el valor de utilizar la narrativa y la narración en la práctica. Describe el pensamiento sistémico en el marco de la Teoría de Sistemas, aplicada al desarrollo de la carrera y presenta sugerencias sobre sus aplicaciones prácticas.

En el segundo capítulo, Marcelo Afonso Ribeiro plantea y analiza la cuestión de la construcción de teorías y prácticas contextualizadas en la orientación y el asesoramiento, frente a la imposición o adopción de teorías procedentes de otros contextos, sin una adaptación previa. Propone un diálogo intercultural Norte-Sur para debatir las relaciones entre el poder y la producción del conocimiento, la discrepancia entre teoría y realidad en la orientación y la necesidad de contextualizar las teorías y las prácticas, de manera que sean significativas para las personas implicadas en el proceso de orientación.

Por su parte, Francisca Arbizu, en el tercer capítulo, realiza un recorrido por la orientación profesional como una estrategia clave de acceso al empleo cualificado, y eje fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida, basándose en los estudios e informes de la OCDE, las directivas y recomendaciones de la Unión Europea, así como la propia realidad y normativa de España.

En el capítulo 4, José P. Franco, Cristina Ceinos y Miguel Á. Nogueira presentan algunas de las contribuciones del proyecto *Crucial Impacts on Career Choices*, en concreto, la propuesta de actividades para la toma de decisiones de la carrera en alumnado de secundaria, a partir de cuestionarse cómo se está desarrollando en la práctica la orientación para la carrera del alumnado de educación secundaria en la actualidad (más centrada en dar información en últimos cursos, que en el desarrollo de habilidades).

Mercedes Reguant, Carolina Quirós, Valeria De Ormaechea y Mercedes Torrado, autoras del capítulo 5, analizan las diversas causas de la intención de abandono en una muestra de estudiantes de Formación Profesional, en el marco de un proyecto de investigación en esta etapa educativa. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de una orientación adecuada, para disminuir la intención de abandono y aumentar la motivación.

El capítulo 6 se centra en la interacción tutorial (IT) formativa, como acompañamiento personalizado entre docentes y estudiantes para guiar su aprendizaje. En este caso, David Pastor,

Monike Gezuraga, Leire Darretxe y Aintzane Cabo presentan parte de una investigación que pretende profundizar en esta interacción formativa en el espacio del TFG en la Facultad de Educación de Bilbao, desde la voz de sus protagonistas.

También en el ámbito de la educación superior, Jon Diaz, Nagore Guerra y Aintzane Rodríguez abordan, a través del capítulo 7, un estudio cuyo objetivo principal ha sido conocer los condicionantes y las posibilidades de transición para la vida activa de estudiantes universitarios de grado de la comunidad autónoma del País Vasco y, en particular, profundizar en los factores que influyen en estas oportunidades educativas.

En el capítulo 8, Marina Muñoz-Arranz, Janire Adrián, Raquel Cibrián y Natalia Rodríguez-Muñiz nos acercan a la construcción de la carrera profesional, desde su perspectiva de investigadoras jóvenes y su participación en la red Jovin-RIPO. Presentan un proyecto de investigación a través del cual han analizado diversos programas de doctorado y llevado a cabo un grupo de discusión en el que se analizan las inquietudes, experiencias y realidades existentes durante la trayectoria doctoral.

Ana Díaz-Crespo, M.^a Luisa Rodicio-García, M.^a Paula Ríos-de-Deus y Nuria Matos-Patiño analizan, en el capítulo 9, la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en materia de acción tutorial, indagando cómo entiende la tutoría el profesorado tutor y ahondando en sus carencias formativas. La acción tutorial constituye un reto que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto, por lo que la formación del profesorado para su desempeño es clave.

En el capítulo 10, resaltando la necesidad de la coeducación, Noelia Camacho y M.^a del Mar González Rodríguez presentan un estudio cualitativo en el cual se entrevistó en profundidad a cinco mujeres coordinadoras de igualdad en sus centros educativos, con objeto de conocer y poner en valor sus trayectorias, analizando sus experiencias y la influencia que tuvieron en su práctica, los apoyos recibidos, las estrategias pedagógicas generadas, las emociones que transitan y las resistencias a las que se enfrentan.

Raquel Cibrián y Marina Muñoz-Arranz realizan una propuesta de prevención del consumo de sustancias psicoactivas en ámbitos escolares y entidades sociales, en el capítulo 11, a través de acciones tutoriales y orientadoras que favorezcan los factores

de protección y la promoción de la salud, frente a medidas legales para reducir el consumo.

Nerea Barrio y Milena Villar, en el capítulo 12, abordan la discriminación por identidad sexual y la falta de sensibilización y/o formación en materia de diversidad sexual, a través de un estudio de caso en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para comprobar las diferencias significativas por género y curso en la percepción del alumnado en cuanto a la necesidad de erradicar este tipo de discriminación y aumentar contenidos en el currículum educativo y en los centros sobre diversidad sexual.

Siguiendo con la misma temática y autoras, en el capítulo 13, Milena Villar y Nerea Barrio apuestan por la orientación como pieza clave para la prevención de dicha discriminación. Presentan una investigación cuyo objetivo es identificar la existencia de actitudes o creencias discriminatorias por parte del alumnado adolescente hacia personas con identidades y expresiones de género no normativas que permitan definir pautas de actuación desde los departamentos de orientación para su prevención y su erradicación, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

David Pastor, Iñigo Rodríguez y Nagore Guerra, en el capítulo 14, analizan cómo se ha abordado normativamente la tutoría, la orientación y el acompañamiento formativo del estudiantado en la universidad, desde la LGE (1970) hasta la actual LOSU (2021), y las oportunidades que ofrece esta. En el marco actual en el que nos encontramos, supuestamente los procesos de aprendizaje deben responder a modelos en los que prime el acompañamiento docente y el alumnado actúe de manera más autónoma, si bien no siempre es así, a pesar de estar recogido en la legislación.

El capítulo 15, escrito por Leire Darretxe, Monike Gezuraga, Nekane Beloki y Margarita González, presenta parte de los resultados de una investigación participativa llevada a cabo en Cantabria y el País Vasco, en marco de un proyecto I+D. En el País Vasco el trabajo se centró en conocer la realidad educativa de las familias con hijos e hijas con dislexia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Gracias a esta investigación se han podido identificar elementos que apoyan y obstaculizan una inclusión efectiva en educación, desde la escucha a las propias familias.

Con un sugerente título, en el capítulo 16, Elena Derzhanovskaia y Asunción Martínez-Arbelaiz describen un estudio de caso

de una familia inmigrante de procedencia rusa con un hijo y una hija en edad de escolarización en Buenos Aires a quienes se les dio un apoyo personalizado cuidadosamente diseñado para responder a sus necesidades y facilitar la adaptación en el nuevo centro educativo. Se subraya el papel y la importancia de la orientación en los procesos migratorios del alumnado de educación infantil y primaria.

En el capítulo 17, Carlos Infante y Nuria Vallejo describen una experiencia de realidad virtual para el entrenamiento en competencias genéricas de las personas demandantes de empleo en el servicio Andaluz de empleo, con un impacto muy positivo, gracias a la introducción de esta herramienta innovadora y experimental, dentro de un modelo de gestión integral de la orientación en este contexto.

M.^a del Mar Reyes, autora del capítulo 18, último de este libro, presenta la figura de los *knowmads* como aquellas personas nómadas del conocimiento, que no dejan de formarse ni tienen miedo a cambiar de empleo, en el contexto del aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida, analizando la Formación Profesional en España, y resaltando el papel de los departamentos de orientación.

Como puede apreciarse, en el conjunto de investigaciones y experiencias recogidas en este volumen, la orientación cobra especial relevancia en el desarrollo integral de las personas a lo largo de su vida y en diferentes contextos.

Systems thinking, identity and story: applications in career development

MARY MCMAHON
The University of Queensland

1. Introduction

The question «what do you want to be when you grow up?» is commonly asked of children. If we think back to our own childhoods or the childhoods of our own or other children, we know that from a very young age, children begin to construct images of themselves in adult roles (Gottfredson, 2005). For example, children may imagine themselves as firefighters, veterinarians, ballet dancers, police officers, sports stars, or dinosaurs. While some of these aspirations may be fantastical (Super, 1990), children at a very young age, beginning to construct an identity for themselves as a 'grown-up' and they do that by telling a story that they can tell themselves and others who ask the question 'what do you want to be when you grow up'. Children learn storytelling skills at a very young age (McLean & Syed, 2015) as they relate and make sense of their experiences.

One could ask where children get their ideas from, and the answer is simply from their everyday experiences in the contexts in which they live. For example, in their daily lives, most children see their parents go to work, people working in different occupations in their communities (e.g., shop assistants, doctors, veterinarians, teachers) and on television, and from reading books. The stories children tell about their futures as they begin to develop their identities emanate from the contexts and cultures in which they live; as the Social Learning Theory of Career

Decision Making illustrates, children learn through their interactions in a range of contexts (Mitchell & Krumboltz, 1996). Thus, identity development occurs in context (McLean & Syed, 2015); however, the contexts and cultures in which children live and develop are complex, diverse and unequal. «Context matters» (Sultana, 2020, p. 2) as evidenced by the Systems theory Framework of career development (STF; McMahon & Patton, 1995; Patton & McMahon, 2014, in press) which diagrammatically depicts a broad range of proximal and distal influences that may directly or indirectly influence career decisions and transitions and provides the theoretical foundation of this paper.

Career guidance and counselling has increasingly recognised the importance of incorporating culture and context in theory, practice and research and the value of using narrative and storytelling in practice. Context and story are critical components of the Systems Theory Framework of career development and its applications in career practices such as career counselling and career assessment. This chapter discusses systems thinking and its application to systems mapping, identity and story based on the Systems Theory Framework of career development and presents suggestions about practice applications.

2. Story and Identity

Stories are a universal phenomenon (Cochran, 1997). People from all eras, countries, contexts, and cultures tell stories. Stories are part of being human; they are part of everyday life. People are «natural storytellers» (McAdams & McLean, 2013, p. 233). People tell stories to make meaning of their life experiences. For example, participants at the webinar on which this article is based may have constructed stories about their experience of the webinar that they could tell others. Some may have constructed more than one story and some may have told different stories to different audiences (e.g., colleagues and family members).

Storytelling begins at a very young age. For example, «I want to do what my dad does» are the words of a little preschool boy. From a theoretical perspective, Super's (1990) theory explains that this little boy is in the fantasy stage of his career development and Gottfredson's (2005) theory explains that this little

boy is in the stage of orienting to size and power. He is beginning to realise that adults go to work and that as an adult he will have a job. He is beginning to construct and tell a story about himself and his identity as an adult even though he doesn't really have a good sense of what that means yet.

«I saw a lady doing a man's job» and «Girls can do anything» are examples of stories told by young lower primary school girls about jobs for girls and jobs for boys. The first little girl has an idea that some jobs are for men and that some are for women. The second little girl however, had a less stereotypical view about jobs. Gottfredson's (2005) theory explains how children at a young age circumscribe or rule out jobs on the basis of gender and that when faced with making occupational choices at a later age and perhaps having to compromise their choice on the basis of what is available, that gender is the last thing people compromise on.

«I didn't think they get paid enough» is an example of a story told by a ten year old girl who was ruling out a potential future occupation on the basis of salary which she did not think was enough. Gottfredson's (2005) theory explains that at around this age, children rule out potential occupations on the basis of perceived social status.

These examples of stories told by young children demonstrate that people are natural storytellers from a young age and that they are using their stories to begin constructing an identity of themselves as adults. Through their stories, these little children are trying to make sense of what they see around them in their families, and in their communities, and in their life experiences. They are also trying to make sense of themselves in their future adult life; these children have begun to tell career stories. A career story is basically a collection of images about how a person sees him or herself in the world (Savickas, 2013).

While at one level the children's stories could be dismissed because of their age, at another they warrant deep consideration because stories help to shape people's lives (Gibson, 2004). In the two simple stories told by the primary school girls, we can see one girl already telling a career-limiting story through her gender stereotyped perceptions of jobs and the other telling a story that promises more expansive career opportunities. Stories are the «construction tools» (Savickas, 2012, p. 15) with which

narrative identity is built; stories portray who we are and also shape who we are. Identity is basically about how we see ourselves, how we define ourselves, how we perceive ourselves, how we understand ourselves, and how we present ourselves to the world. Identity is very much related to the question «Who are you?» (Vignoles *et al.*, 2011, p. 2).

3. The Systems Theory Framework of Career Development

Stories and identity are not constructed in isolation. They are constructed in complex familial, social, societal, and cultural contexts. The Systems Theory Framework of career development (STF; McMahon & Patton, 1995; Patton & McMahon, 2014, in press) provides a way of visualising an array of influences that constitute the context of identity development in which stories are constructed. The STF presents a broad range of proximal and distal influences that may either directly or indirectly impact career development and identity development.

The STF presents career development in the context of three dynamic, interactive systems of influence, all set within the context of past, present and future time. At first glance the STF may seem complex and overwhelming. As reflected in the STF, a system is «a set of things... interconnected in such a way that they produce their own pattern of behavior over time» (Wright & Meadows, 2009, p. 2). Systems may be closed to or open to influence from outside the system; the STF is an open system. Any system is a whole comprising many parts and parts make up a whole; they are inseparable. The STF can be best understood by examining its component parts.

At the centre of the STF, the individual system incorporates a range of intrapersonal physical, cognitive, and psychological influences. Individuals do not live in isolation; rather they live and develop in the context of social and environmental-societal systems. As with any system, the individual, social, and environmental-societal systems can be broken into component parts, which in the case of the STF are the content influences of career development. Represented in the individual system are intraper-

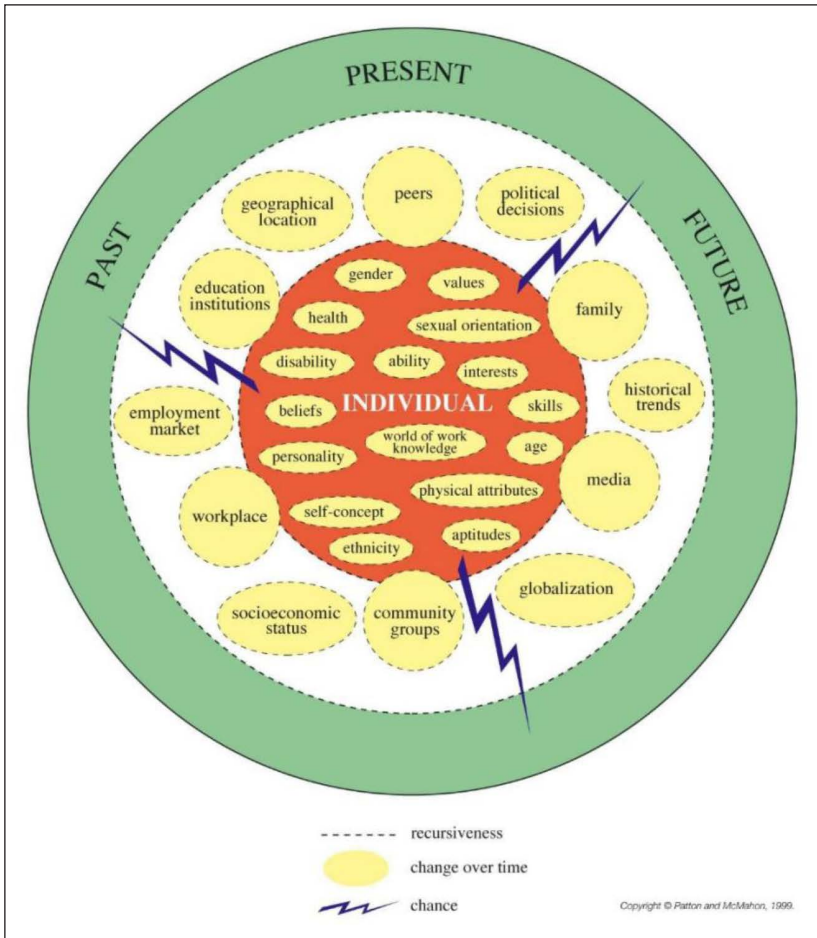


Figure 1. The Systems Theory Framework of career development (STF)

sonal influences such as gender, age, self-concept, health, ability, disability, physical attributes, beliefs, personality, interests, values, aptitudes, skills, world-of-work knowledge, sexual orientation, and ethnicity. Represented in the social system of content influences are peers, family, media (including social and digital media), community groups, workplace, and education institutions. Represented in the environmental-societal system of content influences are political decisions, historical trends, globalization, socioeconomic status, employment market, and geographical location. The content influences represented in the STF

are not meant as an exhaustive list and clients in career guidance may identify other influences or provide specific detail about the nature of the influences. Individuals are unique and so, although everyone has abilities, a family, and lives in a particular geographic location, for each person, these influences are different and the nature of their influence on them will be different and may change over time.

In addition to the content influences presented in the STF, the process of change and interaction within and between these influences is represented; consistent with the nature of open systems, the STF's systems and influences are not static or isolated. They change over time and interact to varying degrees with other influences and systems, sometimes directly and sometimes indirectly, and sometimes suddenly and unexpectedly by chance. The systems theory term, recursiveness is the term used to describe the interaction within and between systems and influences. Thus, the STF's three process influences of the STF are recursiveness, change over time, and chance. The content and process influences represent «a dynamic, integrated package» (Vondracek *et al.*, 2014, p. 15) which changes over time.

4. Systems Theory, Systems Thinking and Systems Mapping

First proposed in the field of biology by Ludwig von Bertalanffy in 1934, systems theory is not something new. What is relatively new in the history of career development theory, is the comprehensive application of systems theory to career development through the STF (McMahon & Patton, 1995; Patton & McMahon, 2014, in press) and its practical applications in career counselling, career assessment, career education, and career research. Systems theory views an organism as a whole of interacting parts rather than as parts in isolation from other parts as reflected in the STF. All parts are interconnected with other parts either directly or indirectly. A change in one part has implications for other parts. Parts on their own provide an incomplete or partial picture.

4.1. Systems Thinking

Systems thinking is central to the application of systems theory and the STF. Systems thinking is evident through applications such as education systems, computer systems and transport systems. The Madrid Metro is an example of a system. In career development, as indicated by the STF, systems thinking involves taking «an individual in context perspective» (McMahon *et al.*, 2014, p. 30) that takes account of complexity and avoids oversimplifying the lives and careers of individuals. Systems thinking is about «seeing wholes, recognising patterns and interrelationships, and learning how to structure those interrelationships in more effective and efficient ways» (Senge & Lannon-Kim, 1991); systems thinking encourages career guidance practitioners to contextualise their work in the broader socio-political environment in which it exists. From the perspective of clients, systems thinking enables them to better understand the complex and dynamic nature of influences that impact on their careers.

Systems and systems thinking are complex. This complexity sometimes concerns career practitioners because they don't know how to engage with and contain it. A useful way of applying systems theory and systems thinking is to use visual aides that enable them to see the system. 'Seeing the system' is central to systems thinking (Stanton & Welsh, 2012, p. 15). In daily life, a range of maps and diagrams help us to see systems. For example, the complex system of the Madrid Metro is made visible and comprehensible to commuters through a systems map.

4.2. Systems Mapping

Systems maps are an application of systems theory and systems thinking that help us not to oversimplify and to be aware of complexity. Systems maps are rich, holistic diagrams on a particular topic (Király *et al.*, 2016) that define the system boundaries and identify the subsystems or component parts within the boundaries. Systems maps illustrate a «complex web of relationships» (Collin, 2006, p. 300) within and between influences as well as the «tensions» (Collin, 2006, p. 300) in a system. Systems maps may be simply described as «rich pictures» (Checkland & Scholes, 1990, p. 45) of situations that can help people

to organise their thinking and identify future actions. For example, the map of the Madrid metro helps commuters plan their journey. Systems maps that have sometimes been used by career guidance practitioners include genograms, mind maps, and lifespaces maps (Peavy, 1997).

5. Applications of Systems Thinking, Systems Mapping, and Story

The Systems Theory Framework of career development is a systems map that depicts the complexity of career development. The STF is a «conceptual and practical map» (McMahon & Patton, 2017, p. 113) that can guide career practitioners to think systemically at the micro-level of their clients and the systems of influences impacting their career development and career decision making, and at the macro-level of themselves and their work contexts. Clients can be guided by career guidance practitioners to draw their own systems map. In his socio-dynamic approach to counselling, Vance Peavy (1997) used lifespaces maps to make the client and their whole situation visible. Through his questions and reflections, he would guide clients to provide the content of the map. This process enabled him to work collaboratively with a client on a meaningful task that helped them to identify key features of their situation or decision and identify obstacles, strengths, and needs. The maps are also a tangible outcome of the counselling session.

Similarly, at the micro-level, the STF can be personalised by individuals who draw their own systems map of their career influences in activities such as career counselling or career education. This process may be aided by the adolescent and adult versions of the My System of Career Influences (MSCI; McMahon *et al.*, 2017a, b; McMahon *et al.*, 2013a, b) qualitative career assessment instrument that is based on the STF. The MSCI is a booklet that guides users through a step-by-step reflection process in which they reflect on their present situation, are guided in the construction of a systems map, and make an action plan. Systems maps not only identify clients' systems of influence, but they may also be used to stimulate systems interviews, dialogues,

and conversations that are central to narrative approaches to career counselling

At the macro-level, the STF, through systems thinking and systems mapping may be used to analyse career counselling and career education in school systems (Patton & McMahon, 2014), to gain insight into all of the potential stakeholders and the roles, relationships and interactions between them. Also at the macro-level, they could be used to map families and communities. Systems thinking and systems mapping can be used to consider possible interventions at the individual and systems levels (e.g., with parents or with management in a workplace) and to reflect on social justice. Systems mapping can involve stakeholders such as clients, families and communities to stimulate dialogue and learning (Sedlacko *et al.*, 2011) about the system with a view to action planning (Checkland & Poulter, 2010). Systems maps based on the STF have been used at the macro-level to conceptualise and analyse career research (McMahon & Watson, 2007) and at the micro-level with research participants (e.g., Al-bien & Naidoo, 2017, 2018; McMahon *et al.*, 2008).

5.1. The Therapeutic System

An example of a macro-level application of the STF, systems thinking, and systems mapping is the map of the therapeutic system through which career counselling may be conceptualised (see figure 2). The therapeutic system depicts the client and career counsellor as systems in their own right interacting with each other to form a new system, the therapeutic system, in the context of an organisational setting. This setting exists within the broader context of the environmental-societal system and in the context of past, present, and future time.

As depicted in figure 2, clients are systems in their own right with a range of intrapersonal influences as are career counsellors. Essentially, these two systems come together in a new system called the therapeutic system, so named because the relationship between the client and career counsellor is critical. Clients construct their identity in the context of social systems such as parents and peers and similarly career counsellors are sub-systems of a range of social systems that influence them. Career counselling takes place within the context of an organisational

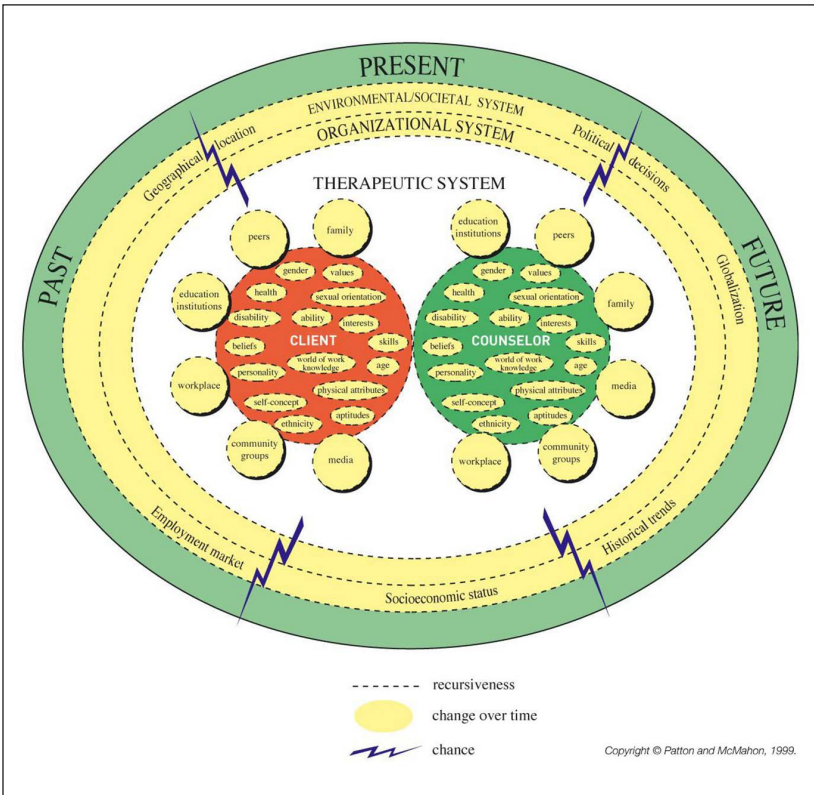


Figure 2. The Therapeutic System

system such as a public employment service, a school, a university, a technical college, or a private practice. Such organisations may influence who clients are, the nature of access to clients, the services provided to clients, and the support, professional development and training career counsellors receive.

Career counselling takes place in the broader environmental-societal system where influences that could seem remote may impact it. For example, if governments provide or withdraw funding for services, there could be implications for who has access to services and the nature of services. A downturn in the economy may influence the labour market which in turn may impact the opportunities available to clients. In the global economy, decisions made in one country could impact the economy and industries of other countries, and in turn individuals and

their livelihoods. Globalisation and the movement of people between countries also has implications for the potential client base and the relevance of career theories and the types of career services provided. This broader environmental-societal system impacts employment policy, social security, and education systems all of which may have relevance to career guidance work and the lives of clients. The degree and nature of influences on us at any particular point in time varies.

As evident in the therapeutic system (see figure 2), career counsellors become one of the influences in the system of influences of clients and clients become an influence in their system. Recursiveness, or the interaction within and between influences, is ongoing and career counsellors need to monitor the boundaries between them and their clients and can do this through reflective practice. For example, career counsellors can reflect on the families and communities they grew up in and the messages they received and the values they developed. They can reflect on the messages which serve them well and those that do not. By applying systems mapping and systems thinking, career counsellors may become aware that intervention may be useful in the client's broader system. For example, it may be useful to intervene with parents or employers to get a good outcome for a client or assume roles such as advocate.

5.2. Social Justice

In relation to social justice, Ronald Sultana says that «we need to have a profound understanding of the complex world we live in if we are to develop socially just practices at the levels where we are likely to have most impact» (Sultana, 2014, p. 320). At a macro-level analysis, systems mapping «helps to bring social justice into a sharper focus than might otherwise be possible» (Patton & McMahan, in press). Through «a macro level analysis... at the levels of the environmental-societal, social, and organisational systems of influence» (Patton & McMahan, in press), systems maps «may be used in practice to raise awareness about social justice and its systemic complexities» (Patton & McMahan, in press). Social justice is about «supporting personal growth and human potential» through «the distribution of resources in our society» (N. Arthur & Collins, 2014, p. 172)

and socially just practices are «actions that contribute to the advancement of society and advocate for equal access to resources for the marginalized or less fortunate individuals in society» (O'Brien, 2001, p. 66).

Advocates of a social justice movement in career guidance (e.g., Blustein *et al.*, 2019; Hooley *et al.*, 2018, 2019a) have proposed new ways of thinking and practising. For example, Blustein *et al.* (2019) suggest that career guidance practitioners expand their roles as «social justice agents» (p. 240) who «Develop individual critical consciousness and foster critical consciousness among others as a tool in examining the impact of broad systemic factors in shaping individual lives and careers» and «Examine the big picture of systemic causes for problems in accessing and sustaining decent work (p. 252). Similarly, Hooley *et al.* (2019b) suggest that career guidance develop 'conscientisation' which «has a role in helping individuals to understand the different ways in which prevalent social arrangements jeopardise and harm human flourishing» (p. 249). Systems thinking is central to both of these suggestions. Systems mapping can provide visual pictures through which career guidance practitioners are better able to see and understand the complex systems in which practice and research are undertaken and in which inequality, marginalisation, oppression, discrimination, and disenfranchisement are created. Systems thinking and systems mapping can also help career practitioners to identify different levels of intervention in the system such as with organisations or local authorities and different types of roles such as that of advocate. Systems thinking and systems mapping can help to bring social justice to the forefront of career guidance practitioners' thinking when they are working with clients and listening to their career stories and enable resources and barriers to be identified, priorities determined, and action plans to be developed and implemented (McMahon & Cuskelly, 2020).

5.3. The Story Telling Approach to Narrative Career Counselling

As mentioned previously in this paper, stories are not constructed in a vacuum. They are constructed in complex dynamic systems of influence. The stories people tell are constructed in dy-

dynamic systemic contexts and shape their identities. In essence, clients seek career guidance and counselling to assist them with their identity construction. People have many experiences throughout their lives in many settings and a propensity to tell stories and there are many stories they can tell. These experiences and stories are ingredients for career counselling. In fact, common opening lines in career counselling suggest a belief by career guidance practitioners that clients will have stories to tell. For example, opening lines such as ‘tell me about yourself’, ‘what would it be helpful for me to know about you’, or ‘what would you like to tell me’ may be regarded as invitations for clients to tell stories. It seems that career guidance and counselling is founded on a belief that clients will have stories they can tell and that they will tell them. Indeed, the metaphor «working with storytellers» (McMahon, 2017) has been used to describe career counselling, in particular narrative career counselling. The systemic approach to narrative career counselling based on the STF is the ‘story telling approach’ (McMahon, 2015, 2017; McMahon & Watson, 2012a, b, 2013). ‘Story telling’, written as two words, reflects the content (i.e., the story) and process (i.e., the telling of a story) of narrative career counselling.

The purpose of the story telling approach to narrative career counselling is to assist clients to tell stories about their lives and thus, encourage them to become ‘explorers’ in their lives (Peavy, 1998) and to assist them with their identity construction. Similar to other approaches to narrative career counselling, as clients tell their stories career counsellors help them to make meaning of their experiences by identifying themes in and across their stories. The process of theming assists clients to develop a coherence through their stories and to better understand their present situation in the context of their past stories and experiences and use the themes as ingredients for the construction of a future story. Themes represent a thread of coherence through past and present and future stories.

At a fundamental level, the story telling approach is founded on a respectful, caring, trusting and mattering relationship with clients. Career counsellors act as curious inquirers to encourage clients to tell their stories. Deep listening and curiosity (McMahon *et al.*, 2012) are central to the story telling approach. Deep listening involves hearing not only words but also emotions,

feelings and meaning; being attentive to body language and tone of voice; and showing empathy and avoiding judgement. Curiosity involves being deeply interested in a client and wanting to hear more of their stories and learn more about them; it involves encouraging them to expand on their stories and provide more detail.

A set of strategies have been proposed for career counsellors using the story telling approach to assist clients to construct their career stories and their identities (McMahon *et al.*, 2012, p. 138). First, build a respectful and trusting relationship with clients in order to provide them with a space for reflection where they can tell and think about the meaning of their stories. Second, use deep listening to identify clues in the client's stories about topics/experiences/feelings about which it may be useful to elicit more information. Third, use the clues to reflect, paraphrase, or ask a question to encourage or invite the client to continue with their story telling. In this way, clients are assisted to move from telling thin stories to telling rich stories (Morgan, 2000) that are invested with greater meaning and offer more insight into the construction of the future story. Fourth, assist clients to identify and make explicit the themes in their stories. Fifth, help clients to use the themes to connect or provide a coherence between stories that may have previously seemed disconnected. Sixth, incorporate the themes as 'ingredients' of the future stories and the next chapter in the client's career story (McMahon *et al.*, 2012, p. 138) and in the construction of their identity.

6. Conclusion

Systems thinking, identity, and story are inextricably related and can be readily applied in career guidance and counselling. As evident with the stories of the children presented earlier in this paper, career identity and career stories begin early in life and are constructed out of people's experiences in their everyday lives. The Systems Theory Framework of career development, based on systems theory, provides a map of the complex and dynamic systems in which people live and interact. Systems thinking and systems mapping are applications of systems theory and the STF that have been used in career counselling, career assessment, and

career research. Systems thinking and systems mapping provide a means of conceptualising social justice. Systems maps promote systems thinking by revealing the boundaries of the system and its elements and the relationships between the elements. Systems thinking, systems mapping and story can assist career counsellors and clients to unpack complex situations and foster identity construction.

7. Bibliography

- Albien, A. J. & Naidoo, A. V. (2017). Deconstructing career myths and cultural stereotypes in a context of low resourced township communities. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1476>
- Albien, A. J. & Naidoo, A. V. (2018). Barriers and enablers for career development among marginalised South African youth. In: V. Cohen-Scali *et al.* (eds.). *New perspectives on career counselling and guidance in Europe* (pp. 147-165). Springer International.
- Arthur, N. & Collins, S. (2014). Counsellors, counselling and social justice: The professional is political. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 48(3), 171-177.
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K. & Duffy, R. (2019d). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *The Career Development Quarterly*, 67, 236-254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Checkland, P. & Poulter, J. (2010). Soft systems methodology. In: M. Reynolds & S. Holwell (eds.). *Systems approaches to managing change: A practical guide* (pp. 191-242). The Open University in association with Springer-Verlag.
- Checkland, P. & Scholes, J. (1990). *Soft systems methodology in action*. John Wiley & Sons.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Sage.
- Collin, A. (2006). Conceptualising the family-friendly career: The contribution of career theories and a systems approach. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 295-307. <https://doi.org/10.1080/03069880600769225>
- Gibson, P. (2004). Where to from here? A narrative approach to career counselling. *Career Development International*, 9, 176-189. [https://doi: 10.1108/13620430410526201](https://doi:10.1108/13620430410526201)

- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: S. D. Brown & R. W. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). John Wiley.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2018). (eds.). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2019a). (eds.). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2019b). Towards an emancipatory career guidance: what is to be done? In: T. Hooley R. Sultana, G. & R. Thomsen (eds.). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude* (pp. 247-257). Routledge.
- Király, G., Köves, A., Pataki, G. & Kiss, G. (2016). Assessing the participatory potential of systems mapping. *Systems Research and Behavioral Science*, 33, 496-514. <https://doi.org/10.1002/sres.2374>
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McLean, K. C. & Syed, M. (2015). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58, 318-349. <https://doi:10.1159/000445817>
- McMahon, M. (2015). Systemic Thinking: A foundation for 'doing' narrative career counselling. In: J. G. Maree & A. Di Fabio (eds.). *Exploring future/ new horizons in career counselling: Turning challenge into opportunity* (pp. 99-116). Sense.
- McMahon, M. (2017). Working with storytellers: A metaphor for career counselling. In: M. McMahon (ed.). (2017a). *Career counselling: Constructivist approaches* (2nd ed., pp. 17-28). Routledge.
- McMahon, M. & Cuskelly, M. (2020). Career development of students with intellectual disability: A systems theory perspective. In: M. Yuen, W. Beamish, & V. S. Solberg (eds.). *Careers for students with special educational needs - Perspectives on development and transitions from the Asia-Pacific region* (pp. 17-30). Springer.
- McMahon, M. & Patton, W. (1995). Development of a systems theory framework of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20. <https://doi.org/10.1177/103841629500400207>
- McMahon, M. & Patton, W. (2017a). The Systems Theory Framework: A conceptual and practical map for career counselling. In: M. Mc-

- Mahon (ed.). *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 123-126). Routledge.
- McMahon, M., Patton, W. & Watson, M. (2017a). *The My System of Career Influences (MSCI - Adolescent) Facilitators' Guide*. Australian Academic Press.
- McMahon, M., Patton, W. & Watson, M. (2017b). *The My System of Career Influences (MSCI - Adolescent): Reflecting on my career decisions*. Australian Academic Press.
- McMahon, M. & Watson, M. (2007b). An analytical framework for career research in a postmodern era. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 169-179. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9126-4>
- McMahon, M. & Watson, M. (2012a). Story crafting: Strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 211-224.
- McMahon, M. & Watson, M. (2012b). Telling stories of career assessment. *Journal of Career Assessment*, 20(40), 440-451.
- McMahon, M. & Watson, M. (2013). Story telling: Crafting identities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.789824>
- McMahon, M., Watson, M., Chetty, C. & Hoelson, C. (2012). Examining process constructs of narrative career counselling: An exploratory case study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40, 127-141. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.646949>
- McMahon, M., Watson, M., Foxcroft, C. & Dullabh, A. (2008). South African adolescents' career development through the lens of the Systems Theory Framework: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 18(4), 531-538. <https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820232>
- McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2013a). *My System of Career Influences (MSCI): Adult Version. Facilitators' Guide*. Australian Academic Press.
- McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2013b). *My System of Career Influences (MSCI): Adult Version. Workbook*. Australian Academic Press.
- McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2014). Context-resonant systems perspectives in career theory. In: G. Arulmani, A. Bakshi, F. Leong & T. Watts (eds.). *Handbook of career development: International Perspectives*. Springer.

- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In: D. Brown & L. Brooks (eds.). *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). Jossey-Bass.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy to read introduction*. Dulwich Centre Publications.
- O'Brien, K. M. (2001). The legacy of Parsons: Career counsellors and vocational psychologists as agents of social change. *The Career Development Quarterly*, 50(1), 66-76. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00891.x>
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Sense.
- Patton, W. & McMahon, M. (in press). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (4th ed.). Sense.
- Peavy, R. V. (1997). *SocioDynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st Century*. Trafford.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In: S. D. Brown & R. W. Lent (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-186). Wiley.
- Sedlacko, M., Martinuzzi, R. A., Røpke, I., Videira, N. & Antunes, P. (2014). Participatory systems mapping for sustainable consumption: Discussion of a method promoting systemic insights. *Ecological Economics*, 106, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.07.002>
- Senge, P. & Lannon-Kim C. (1991). Recapturing the spirit of learning through a systems approach. *The School Administrator*, 3, 23-28.
- Stanton, M. & Welsh, R. (2012). Systemic Thinking in Couple and Family Psychology Research and Practice. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(1), 14-30. <https://doi.org/10.1037/a0027461>
- Sultana, R. G. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. In: G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong & A. G. Watts (eds.). *Handbook of career development: International perspectives* (pp. 317-333). Springer.
- Sultana, R. G. (2020). For a postcolonial turn in career guidance: The dialectic between universalisms and localisms. *British Journal of Guidance and Counselling*, Online first. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1837727>

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (eds.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Vignoles, V., Schwartz, S. & Luyckx, K. (2011). Toward an integrative view of identity. In: K. Luyckx, S. J. Schwartz & V. Vignoles, (eds.). *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer. https://doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Wright, D. & Meadows, D. H. (2009). *Thinking in Systems: A Primer*. Taylor & Francis Group.

Construir teorías, conceptos y prácticas en la orientación: la importancia de lo personal y lo político

MARCELO AFONSO RIBEIRO
Universidad de São Paulo

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar y discutir la cuestión de la construcción de teorías y prácticas contextualizadas en orientación y asesoramiento, proponiendo un diálogo intercultural Norte-Sur para alcanzar ese objetivo. Con este fin, me propongo debatir las relaciones entre el poder y la producción de conocimiento, la discrepancia entre teoría y realidad en la orientación, la necesidad de contextualizar las teorías y las prácticas para poder ayudar a los clientes y los alumnos de los servicios de orientación y asesoramiento de manera adecuada, y proponer algunos principios para ampliar el poder explicativo de las teorías de forma contextualizada a través de un diálogo intercultural Norte-Sur. Me basaré en ampliar mis propias reflexiones sobre esta tarea (Ribeiro, 2021, 2022), así como en la inspiración de los debates propuestos por Arulmani, Bakshi, Flederman y Watts (2011), Blustein, Kenny, Autin y Duffy (2019), Guichard (2022), Rascován (2017) y Sultana (2018, 2023).

2. El dilema científico y político en la orientación

La población objetivo tradicional de la orientación no corresponde a la mayoría de los jóvenes y trabajadores adultos por el

mundo. Las teorías son elaboradas por una muestra de personas blancas y de clase media, cuya construcción de la carrera se caracteriza principalmente por trayectorias continuas realizadas en empleos formales (Leong y Pearce, 2011; Ribeiro, 2021). Esto no se ajusta a los grupos vulnerables de los países desarrollados ni a la mayoría de las personas de los países en vías de desarrollo. Esto plantea un dilema científico y político a investigadores y profesionales: ¿comprender y ayudar a una pequeña parte de la gente o ampliar las investigaciones e intervenciones a toda la población?

Si comparamos algunos datos sociodemográficos relativos al mundo laboral entre dos países desarrollados (por ejemplo, España y Estados Unidos) con los de los países en vías de desarrollo (por ejemplo, África del Sur y Brasil), principalmente en relación con las oportunidades de empleo, las cualificaciones de los trabajadores y las tasas de desempleo y de trabajo informal (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2024), podemos ver una gran discrepancia entre ellos, lo que demuestra la urgente necesidad de producir teorías y prácticas de forma contextualizada.

Así, véase cómo las características del mundo laboral en cada país definirán los tipos de demandas dirigidas a la orientación. Por un lado, las cuestiones emergentes en los países desarrollados se refieren probablemente a las relaciones laborales formales, la autonomía y la libertad de elección. Y, por otro lado, las cuestiones relacionadas con la informalidad del trabajo, la baja cualificación y las discontinuidades en las trayectorias del trabajo deben ser más comunes en los grupos vulnerables de los países desarrollados y en la mayoría de las personas de los países en vías de desarrollo.

En Estados Unidos se enfrenta a problemas similares a los del España, que son bastante diferentes de los del África del Sur y del Brasil. Es importante reconocer que todas estas teorías en orientación proceden de los países desarrollados, sobre todo en Estados Unidos; sin embargo, se han utilizado en contextos de todo el mundo (Arulmani *et al.*, 2011; Bilon-Piórko, Hooley, Ribeiro y Sultana, 2023; Guichard, 2022).

Si los Estados Unidos han producido las principales teorías en orientación, ¿cómo deberían estas teorías ayudar a las personas en contextos como el brasileño? En otras palabras, ¿cómo

podemos ofrecer orientación en contextos como el brasileño o en contextos vulnerables de países desarrollados? Necesitamos, por tanto, producir una orientación contextualizada para ayudar a pensar en proyectos dentro del mundo laboral más amplio (Rascován, 2017; Sultana, 2018).

¿Ampliar o no las teorías y prácticas? Si decidimos ampliar las teorías y las prácticas, tenemos que repensar las teorías y reconstruir las prácticas. Por consiguiente, hemos de elaborar una orientación contextualizada que ayude a pensar en proyectos dentro del mundo laboral más amplio. ¿Cómo podemos hacerlo? Tomando una acción política para incluir a todos y todas, lo que nos lleva a la cuestión de nuestro capítulo: «Construir teorías, conceptos y prácticas en la orientación - La importancia de lo personal y lo político».

Así, deberíamos reconocer, de manera más seria, las implicaciones del contexto. Sultana (2018) afirma que «el contexto importa» (p. 48) y que cada uno debería hablar según sus propios términos. En este sentido, tenemos que reconocer también que el mundo es epistemológicamente diverso, y esta diversidad proporciona inteligibilidad e intencionalidad a las experiencias sociales –incluyendo a las intervenciones de orientación y sus resultados–.

3. Las relaciones entre el poder y la producción de conocimiento

Los enfoques teóricos son producciones sociales y culturales y, en consecuencia, sus premisas y conceptos están muy influidos por estos factores, lo que configura una visión del mundo y una concepción del ser humano que sirve de guía para la vida, como ha planteado en Ribeiro (2022). En general, establece una jerarquía de poder que determina quién puede producir conocimiento y qué conceptos son los verdaderos (Berry, 2013). También define un sistema simbólico dominante. El sistema simbólico dominante forjó estos conceptos, generalmente liderados por los países desarrollados, y a partir de ellos; pueden ser considerados los verdaderos (McNamee, 2010). Esta es la razón principal por la que estos conceptos no son capaces de explicar

plenamente la vida laboral y las carreras de los grupos vulnerables de los países desarrollados y de la mayoría de las personas de los países en vías de desarrollo de una manera adecuada y contextualizada.

Así pues, la cuestión de las relaciones entre el poder y la producción de conocimiento ha surgido y, desde el principio, es necesario tratar de responder quién está autorizado a producir conocimientos. Como ha afirmado Freire (1970), la producción de conocimiento debe forjarse con los demás, no para los demás, rompiendo las diferencias de poder y asumiendo que todos pueden producir conocimiento.

4. La discrepancia entre teoría y realidad en la orientación

Utilicemos el concepto de *carrera* a modo de ejemplo como ya he comentado en Ribeiro (2021, 2022). Existe un predominio de las teorías de los países desarrollados en el campo de los estudios de la carrera y de las prácticas en orientación y asesoramiento, lo que plantea retos y críticas a esta tendencia observada.

En primer lugar, la base epistemológica y teórica de los conceptos de *carrera* se universaliza, descontextualiza e impone una forma de conocer y de ser (Arulmani *et al.*, 2011; Irving, 2010). «¿Existen conceptos universalizados que puedan aplicarse en cualquier contexto sin cambios? ¿O es necesario contextualizar cada concepto para que sea válido?» (Ribeiro, 2022, p. 220).

En segundo lugar, como propuso Sultana (2018), los conceptos de *carrera* «privilegian los universalismos sobre los localismos y consideran el localismo solo un ejemplo de diversidad cultural» (Ribeiro, 2022, p. 220).

En tercer lugar, los conceptos de *carrera* consideran que las teorías dominantes son construcciones neutrales y se basan en una supuesta versión oficial de la realidad que impone un sistema simbólico dominante (Irving, 2010; Sultana, 2018).

En cuarto lugar, los conceptos de *carrera* presentan teorías «culturalmente sesgadas, lo que crea barreras a la hora de reconocer las necesidades de los clientes y alumnos que proceden de una cultura diferente» (Launikari y Puukari, 2005, p. 31).

En quinto lugar, los conceptos de *carrera*, en general, se centran en las personas independientemente del contexto sociocultural (Hooley, Sultana y Thomsen, 2020, 2021).

En sexto lugar, los conceptos de *carrera* no reconocen las diferencias ni la diversidad en términos de raza, etnia, sexo, clase social, orientación sexual, religión y sus intersecciones (Blustein *et al.*, 2019).

En séptimo lugar, estas teorías se desarrollaron en contextos socioeconómicos estables y seguros, a diferencia de los caracterizados por la vulnerabilidad, la informalidad y la inestabilidad (Leong y Pearce, 2011; Sultana, 2018).

En octavo lugar, estas teorías se basan en la libertad de elección, como subrayaron Arulmani *et al.* (2011), Blustein *et al.* (2019) y Sultana (2023). «En muchos contextos, esta puede verse limitada por las condiciones socioeconómicas, los valores religiosos y los deberes familiares» (Ribeiro, 2022, p. 221).

Y, en noveno lugar, las teorías dominantes ignoraban que hay distintas formas de ser humano y de vivir en el mundo (Sultana, 2018).

A este respecto, podemos plantear una situación desafiante para reflexionar: ¿quién podría hacer carrera? Dichas teorías de carrera incluyen a grupos socioeconómicamente privilegiados, principalmente de los países desarrollados del Norte, y excluyen a grupos vulnerables del Norte y a la gran mayoría de la población del Sur formada por países en vías de desarrollo y subdesarrollados. Esto ha contribuido a la desaparición de las diferencias culturales de los contextos locales y ha generado opresión e injusticia social a través de la producción de conocimientos, teorías y prácticas aceptadas.

¿Cómo podríamos luchar por la justicia social a través de la actividad investigadora y de las prácticas de orientación? Es importante revisar las bases de nuestra investigación y de nuestras prácticas para entender cuál sería el proyecto ético-político subyacente y podemos hacerlo de tres maneras. Así, Ribeiro (2022) ha propuesto que podemos hacerlo a tres niveles. A nivel político, podemos asesorar teórica y técnicamente a los profesionales de la orientación y a los responsables políticos. A nivel académico, hemos de fomentar los intercambios y las asociaciones entre investigadores de la carrera de diversas partes del mundo. Y, a nivel epistemológico, debemos revisar las teorías de la carrera basándonos en los contextos locales del mundo laboral.

5. La necesidad de contextualizar las teorías y las prácticas para poder ayudar a todos de manera adecuada

Como ya he planteado en Ribeiro (2022), es preciso reconocer el contexto local al construir teorías y conceptos. Es valioso que exista diversidad epistemológica en el mundo y que se eviten las teorías hegemónicas y universalizadas sobre la carrera, así como las prácticas de orientación basadas en ellas. Esta diversidad solo surge cuando se estudian las realidades locales, porque solo podemos entender las experiencias de las personas comprendiendo las matrices epistemológicas contextuales que influyen en ellas.

La producción de conocimiento es siempre incompleta, y cualquier pretensión de universalización es falsa, porque el conocimiento es siempre contextual y se construye a partir de la relación de todos los actores sociales implicados. Todo conocimiento tiene límites y que su producción debe realizarse mediante el diálogo entre diferentes conocimientos encarnados en prácticas sociales distintas.

El mundo, por muy globalizado que parezca, está compuesto por una pluralidad de culturas. Así pues, «los planteamientos teóricos son producciones sociales y culturales y, en consecuencia, sus premisas y conceptos están muy influidos por estos factores» (Ribeiro, 2022, p. 224). De hecho, entendemos la cultura como sistemas simbólicos y organizadores de la vida social a través de valores, conocimientos y prácticas compartidos (Silva, Paiva y Ribeiro, 2016). Además, cada sistema cultural configura una definición del ser humano que sirve de marco conceptual para nuestras reflexiones y posicionamientos. En general, la mayoría de los países importan teorías de Estados Unidos o de Europa. Sin embargo, no se importa con ellas todo el contexto en el que fueron diseñadas (Ribeiro, 2021).

Como se ha planteado en Ribeiro y Fonçatti (2017), podemos resumir las cuatro maneras en que las teorías dominantes en la orientación, que han sido producidas en los países desarrollados, pueden ser comprendidas y empleadas en los distintos contextos del mundo. En primer lugar, importar las teorías dominantes construidas en un contexto y aplicarlas en otro sin cambios (incorporación sin adaptación). En segundo lugar, im-

portar teorías de la corriente dominante y aplicarlas en otros contextos con algunos cambios para abordar las peculiaridades locales (adaptación). En tercer lugar, ignorar las teorías preexistentes de la corriente principal y producir nuevas teorías a partir de su propio contexto que se desvinculen de lo que se produce en la corriente principal de las teorías de la carrera (rechazo). Y, por último, producir teorías a través de un diálogo intercultural entre el conocimiento dominante de las teorías dominantes y el conocimiento contextualizado de la vida cotidiana de sus propias realidades (diálogo intercultural).

Las dos primeras propuestas producen acciones y conocimientos descontextualizados. La tercera propuesta no permite el diálogo intercultural y la ruptura de la jerarquía de poder, haciendo que contextos como los de los países en vías de desarrollo queden aislados. Es importante señalar que la adaptación y el rechazo son las estrategias utilizadas a menudo en los países en vías de desarrollo, pero creo que la cuarta propuesta abre mayores posibilidades para la reconstrucción conceptual y el reequilibrio de poder en ellos.

De manera más profunda, ¿qué sería el diálogo intercultural? El diálogo entre los diferentes saberes asociados a las prácticas preexistentes y los discursos sociales en un contexto o campo de conocimiento determinado. Inspirándonos en Freire (1970), afirmamos que:

El conocimiento válido es, por lo tanto, un conocimiento contextualizado; es válido cuando considera las diferencias culturales y las diferencias políticas... Debe estar orientado hacia la realidad, que se toma tanto como punto de partida como de llegada. (Silva *et al.*, 2016, p. 48)

La discusión del concepto de *carrera* ejemplifica el proceso por el que deben pasar todos los aspectos de la teoría de la carrera. Esto no con la intención de sustituirla por otro conjunto de teorías, sino de ampliarla, para que estas teorías tengan poder explicativo en otros contextos, como, por ejemplo, África del Sur y Brasil o contextos vulnerables de países desarrollados. Abre espacio para el diálogo Norte-Sur, asumiendo la importancia de ambos saberes, pero sin imponerse el uno sobre el otro. El concepto de *carrera* ha de debe pasar por un proceso de construc-

ción, deconstrucción y reconstrucción para que todos puedan reconocerse teniendo una carrera. Los datos provenientes del contexto necesitan ser reconocidos por los científicos como explicaciones de una realidad.

Es a partir de estos datos que los conceptos existentes pueden ser contruidos, deconstruidos y reconstruidos, interpretando, así, la realidad a través de dos polos distintos, a saber: el conocimiento técnico producido por la ciencia, y el conocimiento cotidiano producido por las personas dentro de sus propios contextos. Este cambio de paradigma es esencial para el análisis de la construcción de la carrera en contextos fuertemente marcados por factores de desigualdad social (desigualdad de renta, de género y de acceso a los derechos básicos), como América Latina, por ejemplo, y contextos de creciente pluralidad racial y cultural, como viene ocurriendo en Europa Occidental.

Trabajar por la justicia social es también trabajar a nivel epistemológico para ampliar la comprensión tanto del mundo laboral como de la orientación en otros contextos. Esta ampliación implica comprender y revisar las posiciones de conocimiento y los poderes establecidos por las teorías existentes.

Según Freire (1970), las teorías deben darse siempre de forma dialógica con el contexto, y tienen que forjarse con otros, no para otros. La acción dialógica se produce cuando los sujetos se encuentran para transformar el mundo en colaboración. La producción de conocimiento es siempre una lucha continua entre la liberación y la adaptación a la lógica opresiva: «Nadie liberó a nadie, nadie se liberó a sí mismo: los hombres se liberan en comunión» (p. 65).

6. Algunos principios para ampliar el poder explicativo de las teorías de forma contextualizada a través de un diálogo intercultural

Propongo que los principios básicos para ampliar el poder explicativo de las teorías de forma contextualizada a sean: lo diálogo intercultural, lo psicosocial y lo híbrido (Ribeiro, 2017).

6.1. Lo psicosocial o las construcciones relacionales

El primer concepto central para la construcción de propuestas contextualizadas en la orientación y el asesoramiento es la idea de lo *psicosocial* o de las *construcciones relacionales*. Lo psicosocial es un proceso continuado y compartido de construcción y significación realizado por prácticas, discursos y narrativas dentro de la realidad social, que tiene dos lados en un continuo: el lado psicológico y el lado social. Se entiende como un proceso que no es ni psicológico ni social, sino que trasciende la separación de las dimensiones personal y sociocultural para crear algo nuevo como una construcción relacional y un conocimiento situado.

6.2. Lo híbrido o las comprensiones híbridas

El segundo concepto central para la construcción de propuestas contextualizadas en la orientación y el asesoramiento es la idea del *híbrido*. Madeira (2010) destacó que lo híbrido se refiere a una «trama de conexiones cuyo denominador común es la mezcla de muchas cosas de órdenes distintas» (p. 1) que da como resultado algo excesivo (o, por el contrario, algo que falta).

Según Latour (2007), cualquiera de los híbridos es el resultado de la combinación de muchas cosas, objetos o prácticas de órdenes distintos. Ninguno de ellos encaja en categorías puras o fijas, al contrario, encajan en categorías híbridas o monstruosas. La articulación entre los términos *híbrido* y *monstruo* construye el mundo actual. Las comprensiones híbridas son una posibilidad para deconstruir, construir y reconstruir el conocimiento y producir prácticas contextualizadas sin basarse en hegemonías dominantes o conceptos universalizados.

6.3. Lo diálogo intercultural o interculturalidad

El tercer concepto central, denominado *interculturalidad* o *diálogo intercultural*, entra en escena para ayudar en este proceso dialógico para la construcción de propuestas contextualizadas en la orientación y el asesoramiento. Se define como el diálogo entre los diferentes saberes asociados a las prácticas preexistentes y los discursos sociales en un contexto o campo de conocimiento determinado (Zalazar, 2021). Tiene base en cuatro principios: pri-

mero, el reconocimiento de incompletitudes mutuas; segundo, el cambio operado entre universos de sentido distintos, constituyéndose, por lo tanto, en una perspectiva dialógica y psicosocial; tercero, inteligibilidad mutua sobre la base de una teoría de traducción, por la apertura para el interculturalismo (intersubjetividad), sin un saber anular el otro, aunque ambos produciendo un tercer saber cómo resultante del encuentro, una inteligibilidad mutua en la cual hay una co-construcción generada por ambos, en la idea del saber mestizo; y, finalmente, jerarquía de saberes dependiente del contexto que requisita una traducción intercultural (Ribeiro, 2017, p. 267).

Basándose en lo psicosocial, el hibridismo y la interculturalidad, la orientación y el asesoramiento se construirían a partir de dos movimientos de producción de conocimiento a través de entendimientos híbridos y diálogos interculturales. En primer lugar, entendimientos híbridos entre epistemologías del Norte y del Sur; y, en segundo lugar, entendimientos híbridos entre el conocimiento científico del orientador y el conocimiento de la vida cotidiana del cliente o del alumno. Como ya ha propuesto Watson (2007), la orientación y el asesoramiento deben llevarse a cabo mediante estrategias híbridas en las que las relaciones deben construirse sobre la base de diálogos diarios entre diferentes epistemologías, discursos dominantes y discursos locales, orientador y cliente (o alumno).

7. Conclusiones

En conclusión, los principales retos para una orientación intercultural son ocuparse de la cuestión de la autonomía y la libertad de elección, pues cuanto mayor es la desigualdad social, menor es la posibilidad de ejercer la libertad y la autonomía, como ha dicho Blustein *et al.* (2019). Y, de la cuestión de la adaptación, pues lo importante es no reducir el realismo a lo que existe, de lo contrario podemos vernos obligados a justificar lo que existe, por injusto u opresivo que sea, como ha dicho Freire (1970). Para ello, necesitamos armar un proyecto ético-político teniendo como eje la discusión: ¿generar emancipación o regulación? Debemos comprender que «la orientación es personal y política» y que tenemos que comprometernos

en ambos sentidos para podremos cumplir el reto de la justicia social.

En resumen, debemos, como ha planteado Sultana (2023): promover esperanza ampliando las posibilidades, cuidar de las emergencias políticas y existenciales, posibilitar la defensa de los derechos y la alteridad, reconocer la existencia de diferentes formas de ser, existir y vivir, y no ser una práctica reglamentaria. Y, como propuso Freire (1970): incluir imaginarios y prácticas contrahegemónicos, proponer prácticas que deben ser forjadas con otros, no para otros y ayuda con la construcción de la conciencia crítica a través de la orientación.

Para concluir, recuperando a Sultana (2018), tomaremos más dos ideas para sintetizar la necesidad de considerar y legitimar las producciones teóricas de los países en vías de desarrollo. En primer lugar, «el contexto importa» (p. 48); y, en segundo lugar, si el Sur puede hablar con sus propios términos, nos daremos cuenta de que «otro mundo es posible» (p. 48) más allá de nuestras teorías universalistas.

8. Bibliografía

- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Flederman, P. y Watts, A. G. (2011). East and West: Exploring new concepts for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 61-64. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9204-5>
- Berry, J. W. (2013). Achieving a global psychology. *Canadian Psychology*, 54, 55-61. <https://doi.org/10.1037/a0031246>
- Bilon-Piórko, A., Hooley, T., Ribeiro, M. A. y Sultana, R. G. (2023). Career guidance for social justice. *Journal of Counsellogy*, 12, 121-126. <https://doi.org/10.34862/sp.2023.7>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K. y Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 236-254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 581-601. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>

- Hooley, T., Sultana, R. y Thomsen, R. (2020). *Por qué es importante un enfoque informado de justicia social para la orientación profesional en el momento del coronavirus*. <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/28/por-que-es-importante-un-enfoque-informado-de-justicia-social-para-la-orientacion-profesional-en-el-momento-del-coronavirus>
- Hooley, T., Sultana, R. G. y Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 47, 59-66. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4709>
- Irving, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9172-1>
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI.
- Launikari, M. y Puukari, S. (2005). *Multicultural guidance and counselling*. Institute for Educational Research.
- Leong, F. T. y Pearce, M. (2011). Desiderata: Towards indigenous models of vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 65-77. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9198-z>
- McNamee, S. (2010). Research as social construction: Transformative inquiry. *Saúde & Transformação Social*, 1(1), 9-19. <http://stat.necat.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/418/477>
- Organización Internacional del Trabajo (2024). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2024*. OIT.
- Rascován, S. E. (2017). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Noveduc.
- Ribeiro, M. A. (2017). Psicossocial: Continuum ontológico do processo relacional. En: N. Silva Jr. y W. Zangari (orgs.). *A psicologia social e a questão do hífen* (pp. 263-277). Edgard Blücher.
- Ribeiro, M. A. (2021). Career development theories from the global South. En: P. J. Robertson, T. Hooley y P. McCash (eds.). *The Oxford handbook of career development* (pp. 225-238). Oxford University Press.
- Ribeiro, M. A. (2022). O pessoal e o político na produção conceitual em orientação profissional e de carreira. *Revista Psicologia Política*, 22(53), 215-231. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n53/v22n53a15.pdf>

- Ribeiro, M. A. y Fonçatti, G. O. S. (2017). The gap between theory and reality as a generator of social injustice. En: T. Hooley, R. G. Sultana y R. Thomsen (eds.). *Career guidance for social justice: Contesting neo-liberalism* (pp. 193-208). Routledge.
- Silva, F. F., Paiva, V. y Ribeiro, M. A. (2016). Career construction and reduction of psychosocial vulnerability: Intercultural career guidance based on Southern epistemologies. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 46-53. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3606>
- Sultana, R. (2018). Responding to diversity: Lessons for career guidance from the global South. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 7(1), 48-51. http://www.iaclp.org/yahoo_site_admin/assets/docs/6_Ronald.13104841.pdf
- Sultana, R. G. (2023). For a postcolonial turn in career guidance: The dialectic between universalisms and localisms. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(2), 262-273. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1837727>
- Watson, M. (2007). Postmodern career counselling and beyond. En: K. Maree (ed.). *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counselling* (pp. 73-86). Van Schaik.
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.033>

La orientación profesional: estrategia clave de acceso al empleo cualificado

FRANCISCA ARBIZU ECHÁVARRI

1. El contexto cambiante de la orientación profesional

En un contexto cambiante, pleno de innovación y en una sociedad del conocimiento cada día más digital y globalizada, la orientación profesional sobre las cualificaciones y competencias que demandan los sectores productivos y la sociedad se configura en eje fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida, como así lo indican la OCDE, las directivas y recomendaciones de la Unión Europea, como también la realidad de España.

Desde mayo de 2023 hasta el de 2024 se celebra el año europeo de las competencias con el objetivo de ayudar a las personas a adquirir las competencias adecuadas que les permitan acceder a empleos de calidad y ayudar a las empresas, a hacer frente a la escasez de personal cualificado en la Unión Europea. Hay tres grandes transiciones sociales, que afectan a las competencias y están influyendo en el aprendizaje a lo largo de la vida: la transición demográfica (el envejecimiento de la población, somos otros), la transición digital-tecnológica (trabajamos de otra manera) y la transición ecológica y medioambiental, que origina procesos de recualificación, cambios en las competencias de los perfiles profesionales, o nuevas profesiones.

Según la OCDE (E. Mohamed, directora del centro de competencias de la OCDE), la esperanza de vida está aumentando en todas las regiones del mundo, es necesaria la adaptación al enve-

jecimiento de la población. Para 2050, al menos una cuarta parte de la población tendrá más de 65 años en más de dos tercios de los países de la OCDE. Entre 2015 y 2050, la proporción de la población mayor de 60 años se habrá duplicado, pasando del 12 al 22 %. La orientación va hacia el individuo, de tal modo que una población diferente tiene necesidades distintas.

El mercado laboral, ante la transición tecnológica-digital, está haciendo que el mapa de las profesiones se esté configurando a un ritmo vertiginoso con constantes cambios. De hecho, la fotografía de 2018 nada tiene que ver con la de 1940. Hay un aumento del 25 % de los empleos de alta cualificación en las dos últimas décadas, y la demanda de profesionales de desarrollo y despliegue de inteligencia artificial (2019-22) se incrementó, aproximadamente, un 33 %, según las ofertas de empleo en línea (OECD, 2023). Esta rápida evolución de las necesidades de competencias junto con la escasez de mano de obra con las competencias demandadas está reconfigurando el mundo laboral.

La digitalización y la inteligencia artificial transforman el trabajo; crean nuevas y diferentes tareas laborales (31 %) y se «destruyen» tareas a menor ritmo (14 %) (Comisión Europea, 2019). Algunos trabajos son altamente vulnerables a la automatización, pero son las labores específicas humanas las que definen el límite de la automatización. Las competencias transversales son fundamentales en un aprendizaje a lo largo de la vida (*upskilling*, *reskilling*, formal, no formal). El trabajo en plataformas es un ejemplo de digitalización y nuevos empleos.

La transición ecológica y medioambiental hace que los trabajos se hagan de otra manera y surgen muchos empleos diferentes, en energías renovables, en el medio natural, etc. Para hacer frente a los retos que suponen las transiciones digitales, demográfica y medioambientales para el mercado de trabajo, las capacidades y el empleo, la orientación profesional se consolida como una estrategia clave de acceso al empleo cualificado y el orientador debe adaptarse a esta reconfiguración.

En 2008, una Resolución del Consejo invitaba a todos los Estados miembro de la UE a integrar mejor la orientación permanente en sus estrategias de aprendizaje permanente al garantizar el acceso universal y una cultura común basada en la calidad entre los diversos servicios responsables a escala local, regional y nacional. La Agenda de Capacidades Europea de 2020 recuerda a

los gobiernos la necesidad de garantizar que todas las personas puedan acceder a servicios de apoyo de alta calidad, como la orientación profesional, mientras que el pilar europeo de derechos sociales consagra el derecho de las personas a trabajar y al aprendizaje permanente y la recomendación del Consejo relativa a un puente hacia el empleo: refuerzo de la Garantía Juvenil de 2020 se refiere a la orientación y la evaluación de las capacidades. Se reconoce plenamente la importancia de unos sistemas de orientación abiertos e inclusivos.

En diciembre de 2019, seis organizaciones internacionales (CEDEFOP; ETF; Comisión Europea, 2021a) aunaron esfuerzos para publicar un documento sobre la importancia de invertir en la orientación profesional evidenciando que la orientación es cada vez más necesaria, debido a la que las personas permanecen en la educación y la formación por más tiempo y se enfrentan a una presión cada vez mayor para mejorar sus competencias y volver a capacitarse. La orientación profesional tiene un papel esencial que desempeñar en los planes de recuperación económica y en la ayuda a personas de todas las edades y procedencias para sortear los desafíos del mercado de trabajo actual es cada vez más complejo. La pandemia de COVID-19 ha perturbado profundamente la demanda de trabajadores y ha acelerado los patrones de automatización y transformación digital que están cambiando radicalmente el carácter del trabajo y aumentando los riesgos de desempleo y de empleo precario. Además, la globalización, las tendencias demográficas y los crecientes esfuerzos por crear economías más ecológicas están cambiando el carácter de la demanda de competencias en los mercados laborales de todo el mundo.

Un conjunto de nuevas políticas, prioridades e iniciativas de la UE marcan la década de 2020 como la *década digital*, dedicada a adaptar a la población activa europea a la era digital. La ecologización de la economía también afecta a la formación de los orientadores profesionales. Algunos servicios públicos de empleo ya han incluido en sus estrategias la transición hacia mercados laborales más ecológicos, al organizar actividades de sensibilización para preparar a su personal para los cambios de empleo previstos y los aumentos en la creación y destrucción de empleo. Tal y como se refleja en los planes de resiliencia y recuperación de varios países de la UE, el perfeccionamiento profesional, el

reciclaje y la orientación profesionales son cada vez más importantes, y capacitan a las personas para gestionar sus carreras profesionales y de aprendizaje.

Algunos Estados miembro de la UE han estado trabajando en la creación de sistemas integrales de desarrollo profesional y orientación permanente basados en las TIC, que integren recursos avanzados de información estratégica sobre las capacidades. Estos sistemas interconectan los servicios públicos de empleo, las empresas y los proveedores de educación y formación con los usuarios que buscan oportunidades de trabajo o aprendizaje, y llegan a quienes necesitan apoyo social y financiero.

2. Marcos de competencias para los orientadores profesionales

En este contexto de cambio rápido, tanto los responsables políticos nacionales como los de la UE han renovado su atención hacia los cambios de funciones, competencias, necesidades de cualificación y desarrollo profesional permanente de los orientadores profesionales. CEDEFOP (2021b) ha analizado las nuevas perspectivas sobre el modo en que los países están modernizando sus sistemas y servicios de orientación profesional. La profesionalización de los orientadores profesionales, incluidas las competencias digitales, forma parte integrante de este esfuerzo.

La competencia de orientación se refiere a los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes necesarias para asumir funciones y tareas de orientación a lo largo de toda la vida en cualquier entorno en el que se proporcione la orientación profesional (ELPGN, 2015). Para llevar a cabo su trabajo, los profesionales de la orientación deben estar adecuadamente preparados para satisfacer el alto y cambiante nivel de demanda del público, para permitir a los clientes maximizar el desarrollo de sus habilidades individuales de manera adecuada.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) indica que unos servicios de orientación de calidad son clave para el logro de objetivos personales, el desarrollo de la carrera y el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo una de las líneas de trabajo de la Unión Europea.

La oferta de orientación difiere enormemente entre países y regiones de la UE, al igual que los perfiles profesionales y las cualificaciones de los orientadores profesionales. Muchos de ellos tienen un título de enseñanza superior en ciencias del comportamiento, de la educación o sociales, también en económicas, a menudo combinado con formación especializada en orientación profesional antes o durante el empleo. La diversidad de vías de acceso a la profesión refleja los múltiples entornos en los que se imparte la orientación y las múltiples tareas y competencias requeridas por los profesionales. Sin embargo, la evolución dinámica pone de relieve la necesidad de los países europeos de redefinir y, en cierta medida, integrar los perfiles profesionales de los orientadores y ofrecerles opciones de perfeccionamiento y reciclaje profesional.

Ambos se basan en un análisis profundo de los marcos de competencia nacionales existentes, con referencias teóricas y análisis de estudios de casos, y están validados por representantes de políticas y prácticas nacionales. Abordan la formación previa al servicio, la inducción y la formación continua, así como las funciones distintivas de los profesionales en diversos contextos laborales. El inventario en línea de sistemas y prácticas de orientación permanente del CEDEFOP 2020 ofrece información transnacional sobre sistemas, políticas y prácticas de orientación.

Los marcos de competencias tienen como objetivo reducir la variabilidad ofreciendo una descripción general que incorpore todas las actividades necesarias para brindar servicios de orientación coherentes a nivel nacional o regional. Esto puede ayudar a garantizar que los procesos de orientación sean coherentes en todos los servicios y estén alineados con los objetivos nacionales, regionales o locales, aumentando la probabilidad de acceso a un apoyo equitativo. Si se presta atención a los procesos de calidad, los resultados para los individuos y la sociedad pueden ser más fáciles de monitorear y los resultados de las intervenciones de orientación más fáciles de evaluar.

Los marcos pueden utilizarse como base para una formación mínima como requisito previo no solo para las cualificaciones formales (por ejemplo, educación y formación continua), sino también para diferentes formas de aprendizaje mientras se trabaja que contribuyan a la adquisición de competencias profesiona-

les definidas. A medida que los países diseñan sus propios sistemas y políticas profesionales, los marcos deben reflejar y aplicarse de acuerdo con los recursos disponibles, las condiciones culturales y sectoriales y los estándares y códigos aplicables.

El marco de competencias del CEDEFOP (2009) para profesionales de carrera y el perfil de competencias de referencia europeo para los consejeros de SPE y EURES EU (2014) son ejemplos de marcos a nivel europeo, en el sentido de que apuntan a apoyar la implementación de políticas y el desarrollo de competencias en toda Europa.

3. Marco Internacional de Competencias de los y las profesionales de la Orientación educativa y profesionales

Aprobado por la Junta Directiva Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (IAEVG, 2018) el 18 de diciembre de 2018, elaboraron un marco de competencias mediante un proyecto de investigación internacional realizado durante el período 1999-2003. Revisado y ratificado en 2018, promueve, más allá de las áreas de competencia definidas por el CEDEFOP (2009), el pensamiento estratégico en los servicios profesionales al fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los servicios y los socios comunitarios. Invita a los orientadores profesionales a que participen activamente en las redes de partes interesadas locales, a que estén en condiciones de evaluar las necesidades y la prestación de orientación a escala local, y a que aprovechen al máximo los recursos disponibles.

Otros marcos internacionales y nacionales desarrollados son (Ferrando *et al.*, 2020): Sistema Europeo de Acreditación (EAS); Instituto Internacional de Certificación de Carreras (ICCI): un marco de 12 competencias básicas y 19 competencias seleccionadas; el Manual de Calidad para el Asesoramiento Educativo y Profesional (MEVOC): un Proyecto Europeo Leonardo da Vinci, financiado por la UE, que desarrolló un conjunto de estándares en cuatro categorías de competencias, que consisten en 35 normas de competencia en 12 grupos.

4. Propuesta de Marco Nacional de Competencias para Profesionales de Carrera

Elaborado por el Instituto Finlandés de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä (2024). Finlandia tiene un sistema de orientación fuertemente profesionalizado según los estándares internacionales, pero los títulos y calificaciones profesionales de quienes trabajan en este campo varían. Como propuesta de desarrollo, la Estrategia Nacional Finlandesa para la Orientación Permanente 2020-2023 (Valtioneuvosto, 2020) presentó la necesidad de elaborar descripciones nacionales de las competencias del trabajo de orientación para mejorar la calidad de la orientación y fortalecer el profesionalismo del campo.

La propuesta de Marco Nacional de Competencias para Profesionales de Carrera (Vuorinen, 2024) consta de tres áreas principales que forman una base sólida para la competencia de los profesionales que trabajan en diferentes entornos en la orientación permanente. El área de competencia describe la competencia individualizada necesaria en el trabajo de un profesional de carrera ahora y en el futuro.

- *Profesionalismo*: actividades que cumplen con la legislación y normativa que rige el campo y los principios éticos de la profesión y el campo. Incluye competencia ética, basada en la teoría y la investigación, competencia reflexiva, competencia en comunicación e interacción y competencia digital.
- *Trabajo con clientes*: capacidad de trabajar profesionalmente con clientes/usuarios de los servicios de orientación en diferentes situaciones y entornos. Incluye competencia en procesos, teorías de orientación y aprendizaje y, competencia metodológica.
- *Competencia sistémica*: capacidad de planificar y organizar el trabajo de orientación como parte de los servicios de acuerdo con las necesidades y condiciones operativas locales. Incluye orientación permanente, competencia en teoría de sistemas, competencia en redes y competencia estratégica.

Este Marco es una herramienta valiosa para quienes trabajan en el campo de la orientación, pues ayuda a definir los requisitos

de calificación, mejorar los servicios y apoyar el desarrollo de habilidades. Su uso promueve la competencia de los profesionales de carrera y una orientación más eficaz y de mayor calidad para los clientes.

Para fomentar su profesionalización, muchos países han definido normas profesionales y requisitos de formación, armonizándolos con diversos sistemas de referencia, como el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).

5. Normas relativas a las cualificaciones de los orientadores profesionales

Las normas relativas a las cualificaciones de los orientadores profesionales (CEDEFOP, 2021a) pueden establecerse de diferentes maneras, siendo la legislación el instrumento más poderoso para lograr un alto nivel de profesionalización. Un total de diecisiete países europeos (AT, BG, CH, CZ, CY, DK, EE, FI, FR, IS, LV, MT, PL, PT, RO, SE y TR) (Austria, Bulgaria, Suiza, República Checa, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Letonia, Malta, Polonia, Portugal, Rumania, Suecia y Turquía) han aprobado leyes pertinentes, pero estas siguen siendo imprecisas. Solo unos pocos países, como Finlandia, Islandia e Irlanda, han definido claramente en su legislación los niveles de calificación del desarrollo profesional de los profesionales.

Dinamarca, Grecia y Francia definen las cualificaciones y normas de formación a través de decretos y directrices. Irlanda ha desarrollado un marco normativo por el que se establecen los criterios que deben cumplir los proveedores de formación inicial en asesoramiento a la hora de preparar a los graduados para el trabajo de orientación, tanto con los jóvenes como con los adultos bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación nacional.

Algunos países han reforzado la situación profesional de los orientadores profesionales mediante la integración de definiciones de normas de calidad en sus estrategias de formación regionales o locales. En Austria, la calidad de la formación pertinente se garantiza por medio de la certificación de los proveedores. En

Bélgica, los centros de orientación de la Cité des Métiers [Ciudad de Oficios] deben garantizar una política de profesionalización y un plan de desarrollo profesional anual para todos los empleados.

En otros países, los colegios profesionales participan en la elaboración de normas de calidad obligatorias o voluntarias para la orientación y la formación de los orientadores profesionales. En Hungría, la profesionalización del personal se integra en las normas de calidad nacionales más amplias para la orientación. El concepto voluntario de calidad para la orientación de Alemania consta de un perfil de competencias y un marco para el desarrollo de la calidad en los organismos públicos y privados.

Otras formas de reconocer las competencias relacionadas con el trabajo de los orientadores profesionales abarcan su validación con arreglo a las normas que sustentan el sistema de cualificaciones profesionales, como en Estonia, o mediante distintivos abiertos en Italia.

La profesionalización de la orientación profesional mediante la educación y formación iniciales de los profesionales sigue siendo una prioridad, pero el desarrollo profesional permanente, la formación en el lugar de trabajo o en el servicio, así como el aprendizaje entre iguales, son muy importantes. Los proveedores de servicios, como los asesores de empleo de los servicios públicos de empleo, deben actualizar periódicamente sus conocimientos y capacidades para garantizar unos servicios de orientación de alta calidad, personalizados y basados en datos. Sin embargo, los crecientes llamamientos a invertir más en las competencias de los orientadores profesionales siguen contrastando en muchos países con la falta de pruebas de su desarrollo profesional permanente y sistemático. Los datos internacionales indican un aumento de la actividad nacional y local para mejorar la calidad de los servicios de orientación, con especial atención a la formación y la cualificación de los profesionales.

6. Marco de competencia digital, DigCom

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción

con estas. Abarca la resolución de problemas, la seguridad, la búsqueda y gestión de la información de datos, la comunicación y colaboración y la creación de contenidos digitales. Nuevas políticas e iniciativas de la UE marcan la década de 2020 como la década digital, dedicada a adaptar a la población activa europea a la era digital. Entre ellas figuran el Plan de Acción de Educación Digital actualizado, la Ley de Servicios Digitales, la Coalición por las Capacidades y los Empleos Digitales, la Iniciativa Europa Digital y la plataforma de capacidades y empleos digitales, que ofrece herramientas y recursos de autoayuda en línea para quienes buscan oportunidades profesionales digitales.

Los confinamientos y la distancia social aceleraron la digitalización de los mercados laborales, desencadenando cambios en los patrones de trabajo y la demanda de capacidades a medida que las empresas y los organismos públicos europeos han ido adoptando nuevas tecnologías y buscando nuevos talentos.

Esta colaboración multidisciplinaria entre los servicios ayuda a todas las partes interesadas de la comunidad –los orientadores profesionales y el personal de los servicios sociales, los proveedores de educación y formación, los responsables políticos, los desarrolladores de sistemas y los organismos privados– a diseñar, armonizar, prestar y evaluar sus servicios de manera coordinada. A su vez, una estrecha cooperación entre todas las partes interesadas puede servir de base para una visión conjunta, coherente y sin fisuras de servicios comunitarios, también servicios profesionales innovadores basados en las TIC, y fomentar su mejora continua. Un enfoque sistémico tan sólido de la cooperación en materia de servicios, que aprovecha al máximo las tecnologías digitales, liberará el potencial de unos servicios de orientación permanente proactivos y equitativos.

A medida que las tecnologías digitales abren nuevos horizontes y los países europeos siguen buscando enfoques y soluciones comunes, el desarrollo de las competencias de los orientadores profesionales también puede verse favorecido por la movilidad y el intercambio internacional. *Pensar a escala mundial y actuar a escala local*, es sin duda, un aspecto importante del pensamiento estratégico en la orientación profesional.

7. LifeComp: marco europeo para la competencia personal, social y aprender a aprender

La competencia personal, social y para aprender a aprender es la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar eficazmente el tiempo y la información, trabajar con los demás de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el propio aprendizaje y la carrera profesional.

7.1. Propuesta de perfil de cualificación de los orientadores profesionales

Identificación del perfil profesional

- Denominación: Orientación profesional
- Nivel del Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior (MECES): 3
- Marco europeo de cualificaciones (EQF): 7

7.2. Competencia general

La *orientación* (Comisión Europea, 2008) se define como un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera.

La orientación profesional describe los servicios que ayudan a las personas de cualquier edad a gestionar sus carreras y a tomar decisiones adecuadas en el ámbito educativo, de formación profesional y laboral. Asimismo, ayuda a las personas a reflexionar sobre sus expectativas, intereses, cualificaciones, competencias y talentos, y a relacionar este conocimiento sobre quiénes son y volcarlo en el mercado de trabajo. Las personas, las familias y las comunidades difieren en el grado en que son capaces de visuali-

zar y planificar su futuro. En este sentido, la orientación profesional juega un papel importante en abordar estas diferencias y desigualdades.

7.3. Entorno profesional

- *Ámbito profesional*: desarrolla su actividad en el área de educación en instituciones educativas, formativas o de empleo públicas y privadas, ofreciendo servicios de orientación educativa, laboral. Los servicios pueden desarrollarse en espacios físicos o ser mediados por la tecnología, en instituciones de tamaño micro, pequeño, mediano o grande. El orientador rige su práctica de acuerdo con las normativas y disposiciones de la institución en la que se desempeña, con altos estándares éticos y de atención a la diversidad.
- *Sectores productivos*: se ubica en el sector productivo Educación, desempeñándose en centros educativos públicos y privados, y en cualquier otra institución que requiera de sus servicios. Asimismo, en sector empleo y en el social.
- *Ocupaciones*: en la Clasificación Nacional de Ocupaciones (2011) existen tres ocupaciones principales:
 - 2824 Profesionales del trabajo y la educación social: Orientadores sociolaborales.
 - 2329 Profesores y profesionales de la enseñanza no clasificados bajo otros epígrafes: Orientadores escolares.
 - 2624 Especialistas en políticas y servicios de personal y afines: Orientadores profesionales.

7.4. Competencias de los profesionales de la Orientación

Competencias básicas o profesionalismo

Son las habilidades, conocimientos y actitudes requeridos por los y las profesionales de la Orientación educativa y profesional, independientemente de su entorno de trabajo o especialización. El profesionalismo incluye competencia ética, basada en la teoría y la investigación, competencia reflexiva, competencia en comunicación e interacción y competencia digital.

A modo de ejemplo, se definen dos de estas competencias basadas en el marco europeo de referencia de competencias en lenguas, y de competencia digital.

- C1: Aplicar habilidades de comunicación oral y escrita avanzadas y orientadas al cliente, equipo de trabajo y otros profesionales del sector adaptando su lenguaje al usuario para responder a las necesidades de las personas en diferentes entornos de orientación.
- CD1. 1. Escucha con atención, obtiene y sintetiza información oral pertinente acerca de las solicitudes o problemas de su equipo de trabajo, clientes y otros profesionales y comprende el contenido de esta información.
- CD1. 2. Realiza exposiciones orales en público de trabajos profesionales y se comunica de modo efectivo y claro, con su equipo de trabajo, usuarios y otros profesionales de la orientación.
- CD1.3. Interpreta con precisión el sentido intrínseco de textos, artículos e informes relativos a su ámbito laboral.
- CD1.4. Redacta documentos, elabora informes y completa registros escritos relativos a su intervención profesional de forma comprensible a su equipo de trabajo, clientes y otros profesionales.
- CD1.5. Establece una buena comunicación interpersonal asertiva usando lenguaje verbal o no verbal para dirigirse con eficiencia y empatía a su equipo de trabajo, clientes y otros profesionales basados en el respeto y orientada al logro.
- C2. Aplicar de forma intensiva Competencia digital en las actividades de orientación profesional
- CD.1 Utiliza la tecnología en la orientación de manera eficiente y apropiada utilizando las fuentes de información, aplicando diferentes motores de búsqueda, evaluando y gestionando la información actualizada y contenidos digitales seleccionados
- CD.2 Utiliza la tecnología a la perfección en el proceso de creando y desarrollando contenidos digitales complejos
- CD.3 Promueve el uso colaborativo de la tecnología con aplicaciones de comunicación genéricas, y otras particulares del proceso de orientación para el trabajo colaborativo en red con otros profesionales, así como a través de redes sociales y comunidades virtuales, y aplica los servicios en línea en su actividad profesional.
- CD.4 Desarrolla sistemáticamente nuevas soluciones tecnológicas y promueve su uso en el proceso de orientación y utiliza

programas y medidas para proteger los equipos informáticos, para la protección y confidencialidad de los datos

Alto nivel de habilidades psicológicas, sociales y emocionales, como discernir cuándo las personas tienen necesidades especiales o se enfrentan a otras barreras al aprendizaje y al progreso profesional, y la capacidad de cumplir prácticas éticas de acuerdo con las normas profesionales:

- C3. Demuestra un comportamiento ético y conducta profesional al desempeñar sus funciones y responsabilidades.
- C4. Demostrar capacidad de apoyo y liderazgo en la promoción del aprendizaje, el desarrollo profesional y los intereses personales de las personas destinatarias.
- C5. Cooperar eficazmente en un equipo de profesionales.
- C6. Demostrar sensibilidad social e intercultural, conciencia y aprecio de los contextos culturales, para interactuar eficazmente con todas las poblaciones.

7.5. Competencias específicas de los orientadores profesionales

Las competencias especializadas (AOEP 2018) reconocen la naturaleza diversa del trabajo de Orientación educativa y profesional en relación con los colectivos destinatarios, los entornos de trabajo y la formación de los y las profesionales, y reflejan las competencias que pueden requerir algunos de los y las profesionales de la Orientación educativa y profesional.

- CS1. Analizar las características y necesidades del colectivo de personas a las que se dirige el programa, así como del contexto en el que se insertan, incluyendo a todos los agentes implicados.
- CS2. Ayudar a las personas a elegir estudios, elaborar itinerarios educativos, resolver dificultades de aprendizaje y prepararse para la educación postsecundaria, la formación o la incorporación al mercado laboral.
- CS3. Desarrollar las actitudes, creencias y competencias que faciliten el dominio de las tareas implicadas en el desarrollo de la carrera, la capacidad de planificación y de adaptación en las transiciones profesionales y vitales a lo largo de la vida.

- CS4. Proporcionar asesoramiento estimulando la autorreflexión para clarificar autoconceptos, identificar opciones, tomar decisiones y resolver dificultades.
- CS5. Gestionar, recopilar, organizar, mantener y difundir información pertinente sobre educación, formación, ocupaciones y oportunidades de empleo; preparar a las personas destinatarias para utilizarla eficazmente.
- CS6. Proporcionar información, orientación y asesoramiento profesional a familias, profesorado, administradores/as escolares y empresariado que deseen facilitar el desarrollo educativo y de la carrera de las personas a su cargo.
- CS7. Investigar y evaluar temas relacionados con la Orientación y el asesoramiento/*counseling*, como los procesos de aprendizaje, el comportamiento vocacional y su desarrollo, los valores, etc., examinando la efectividad de las intervenciones.
- CS8. Diseñar, aplicar, supervisar y evaluar programas y servicios e intervenciones para abordar las necesidades de una población destinataria.
- CS9. Fomentar la colaboración entre los y las agentes de la comunidad para evaluar el capital humano y las necesidades de la comunidad, así como desarrollar planes para abordar los objetivos económicos, sociales, educativos y de empleo de la comunidad.
- CS10. Apoyar a las personas en sus esfuerzos por obtener un empleo mediante la formación en habilidades de búsqueda de empleo y la creación de oportunidades laborales.

8. Prospectiva de los servicios de orientación profesional

Los cambios normativos a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional incluye a la orientación profesional. Su desarrollo implicará cambios en la misma. El nuevo contexto social y económico y las transiciones demográfica, digital y medioambiental, marcan unas tendencias (European Training Foundation, 2020) de orientación académica y profesional para responder a las ne-

cesidades de las personas ante un contexto cambiante como el actual, y detalla qué competencias deben reforzar los orientadores y las orientadoras para apoyar a las personas en sus transiciones académicas y profesionales, mediante programas y servicios de orientación y desarrollo profesional de calidad. Planificar un itinerario de aprendizaje o una carrera profesional requiere la ayuda de orientadores profesionales, pero también necesita herramientas e información actualizada que faciliten la toma de decisiones personales.

8.1. Nueva legislación y recurso sobre orientación profesional

En España, la ley de Educación (Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 que la modifica) incluye la orientación educativa y profesional como uno de los factores de calidad de la enseñanza, y como uno de los principios de la educación. La Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2021-2024, aprobada por el Real Decreto 1069/2021, de 4 de diciembre, en sus Objetivos estructurales cuenta como Eje 1. Orientación que incluye: Información y diagnóstico personalizado; Orientación y acompañamiento de itinerarios individuales personalizados; Gestión y cobertura de ofertas de empleo; y Relación con empresas, entidades territoriales, y otros agentes del mercado de trabajo.

La Ley Orgánica 3/2022, de la Formación Profesional, con aplicación progresiva desde el 2023-2024 define el Sistema de Formación Profesional como un conjunto articulado que identifica las competencias profesionales del mercado laboral, asegura las ofertas de formación idóneas, posibilita la adquisición de la correspondiente formación o, en su caso, su reconocimiento, y pone a disposición de la población un servicio de orientación y acompañamiento profesional que permita el diseño de itinerarios formativos individuales y colectivos. Se pretende, del mismo modo que el sistema de cualificaciones hizo en 2002, facilitar un único sistema para las acreditaciones, las certificaciones y los títulos de FP.

El artículo 101, dedicado a los Profesionales de los servicios de orientación profesional: Las administraciones responsables del servicio de orientación profesional del Sistema de Formación

Profesional velarán por la formación continua del profesorado y los profesionales de orientación que operen en dichos servicios. Las administraciones competentes garantizarán el acceso del profesorado de las especialidades implicadas y, en general, de los profesionales, a la formación permanente vinculada a:

- Conocimientos prácticos específicos de las realidades territoriales en sus dimensiones económica y laboral.
- Capacidades para interpretar la información y las previsiones sobre el mercado laboral, así como la evolución de las cualificaciones en los distintos sectores.
- Competencias digitales que les habiliten para utilizar herramientas de evaluación, comunicarse a distancia con las personas usuarias, fomentar el aprendizaje colaborativo e individual y facilitar información sobre el modo en que las personas usuarias pueden mejorar sus propias competencias digitales.
- Conocimientos sobre el funcionamiento del Sistema de Formación Profesional y la tipología de ofertas, así como sobre la formación no vinculada a este sistema.
- Conocimientos sobre instrumentos de financiación de la formación, soportes al emprendimiento y la innovación y otros recursos que pueden beneficiar a las personas usuarias.
- Conocimientos y sensibilización en materia de igualdad y no discriminación por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género.
- Conocimiento y sensibilización sobre capacidades diferentes y necesidades educativas especiales de las personas.

A fin de su puesta en práctica, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, especifica el modelo de FP, de reconocimiento y acreditación de competencias y de orientación profesional basado en itinerarios formativos facilitadores de la progresión en la formación. Entre las funciones del sistema se encuentra: proveer orientación profesional que facilite a las personas, a lo largo de la vida, la toma de decisiones en la elección y gestión de sus carreras formativas y profesionales, combatiendo los estereotipos de género, los relacionados con la discapacidad o con las necesidades específicas de apoyo educativo o formativo, y co-

laborando en la construcción de una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social, y favoreciendo el conocimiento de las oportunidades existentes o emergentes en los entornos rurales y las zonas en declive demográfico.

El módulo de Formación y Orientación Laboral se suprime y aparece el de Itinerario personal para la empleabilidad I y II. Estos módulos son comunes a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, se impartirán, ambos, en cada ciclo formativo, sea este de grado medio o de grado superior, y tendrán como finalidad el desarrollo de habilidades y capacidades transversales, de orientación laboral y emprendimiento, incluyendo el emprendimiento colectivo en economía social, así como el conocimiento de los derechos laborales, para el conocimiento de los sectores productivos y para la madurez profesional.

El artículo 166, Funciones, perfiles o equipos docentes en los centros del Sistema de Formación Profesional, crea, entre otras figuras, la de Coordinación o Responsable Coordinador del Servicio de Orientación Profesional, Emprendimiento y el procedimiento de acreditación de competencias profesionales en el centro, en caso de no disponer de un departamento de orientación al efecto.

El título VII está dedicado a la orientación profesional en el Sistema de Formación Profesional, el artículo 191. Agentes proveedores de orientación profesional establece que el servicio de orientación profesional estará presente en los centros del Sistema de Formación Profesional. También que las administraciones competentes deberán garantizar la formación y conocimiento del profesorado especialista en orientación sobre el Sistema de Formación Profesional, así como de los profesionales de orientación profesional que asuman esta competencia. Además de los centros del Sistema de Formación Profesional, las administraciones locales, los agentes sociales y las entidades y organizaciones vinculadas al tejido social podrán prestar servicios de orientación profesional en el marco del Sistema de Formación Profesional, así como acogerse a las iniciativas, recursos, instrumentos y/o financiación previstos al efecto por el Sistema de Formación Profesional. En resumen, no se concreta quienes son los orientadores profesionales, ni los requisitos ni funciones, así como tampoco el entorno donde desarrollarán su trabajo.

Centros públicos de orientación, emprendimiento e innovación para el empleo

La Red COE es una iniciativa contemplada en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia financiado por la Unión Europea – NextGenerationEU. Este plan es un instrumento de España para canalizar los fondos de recuperación de la Unión Europea destinados a paliar el impacto de la crisis de la COVID-19.

8.2. Incremento de la competencia digital y uso de las TIC en los sistemas de orientación

La profesionalización en un sector de servicios crítico como la orientación profesional debe valorar el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC), puesto que, aparte de afectar a muchas ocupaciones y sectores en el mercado laboral, afectan directamente al trabajo diario de los orientadores profesionales mediante el uso de una serie de nuevos recursos y medios de comunicación.

La transformación digital en el ámbito de la orientación profesional ha alterado profundamente la naturaleza del trabajo de los orientadores profesionales. Los profesionales de la orientación y los responsables políticos en materia de educación y empleo deben esforzarse por utilizar cada vez más las TIC en los servicios tradicionales de orientación que ofrecen.

Hoy en día, los orientadores profesionales deben poder utilizar nuevas herramientas en línea para comunicarse con sus clientes; al mismo tiempo, deben ser capaces de encontrar, recuperar, evaluar y gestionar los datos del mercado laboral (estadísticas y macrodatos) e incorporar continuamente estos conocimientos a su trabajo. Sin esta capacidad, corren el riesgo de perder un aspecto esencial de sus servicios al cliente, es decir, la relación especial que siempre han tenido con el mercado laboral.

Una serie de herramientas digitales imprescindibles para la orientación laboral en digital como el uso de redes sociales, inteligencia artificial, *chatbots*, páginas web interactivas, videoconferencias, aplicaciones o la realidad virtual son clave para que la orientación sea más accesible a las personas. Ahora bien, una orientación profesional integral requerirá una intervención humana cualificada. Por ello, han aumentado los enfoques combinados, pues la inteligencia artificial y las herramientas innova-

doras permiten aplicar enfoques dinámicos, portátiles y flexibles a la promoción profesional y el aprendizaje autónomo. Los orientadores profesionales deben estar mejor preparados para aceptar los cambios positivos que ofrecen las herramientas digitales en combinación con la interacción humana, dependiendo de las necesidades del usuario.

Si bien se necesitan más datos para valorar el impacto de estos avances y la mejor manera de adaptar las tecnologías a los objetivos de la orientación profesional, en muchos países, las competencias digitales aún no están generalizadas entre los orientadores profesionales, y se han observado actitudes reticentes hacia las herramientas digitales entre estos profesionales que ven sus tareas sustituidas por herramientas de autoservicio y también por la inteligencia artificial. Para superar esta situación se requerirá un enorme esfuerzo de formación, nuevas alianzas entre servicios y, sobre todo, una mentalidad de futuro entre todas las partes interesadas y los servicios.

El papel que debe tener la tecnología digital en el futuro de la educación y la orientación, sino también como herramienta para personalizar la enseñanza-aprendizaje y la orientación. Asimismo, resulta imprescindible utilizar las nuevas tecnologías para conectar a los actores que intervienen en los procesos de orientación: orientadores con estudiantes, jóvenes con empleadores, escuelas con empresas, etc. Ahora bien, para aprovechar mejor las TIC en la orientación es imprescindible que los orientadores y orientadoras mejoren sus competencias digitales a través de la formación continua y de calidad.

El CEDEFOP ha elaborado un *Manual de prácticas de TIC para orientación y desarrollo profesional* que ayuda a los responsables de la formulación de políticas a aprovechar el potencial de las TIC, así como una serie de recursos y herramientas en línea para profesionales y directivos.

8.3. Mayor uso de herramientas sobre catálogos de cualificaciones para la orientación profesional

Para una buena orientación profesional, se requiere dominar las diferentes profesiones, ocupaciones y empleos. Algunas herramientas al respecto son:

ESCO mejora los servicios de orientación profesional personalizados/digitales

La clasificación ESCO (Comisión Europea, 2022) identifica y clasifica las capacidades, las competencias, las cualificaciones y las ocupaciones relevantes para el mercado laboral de la UE y también la educación y la formación de la UE. Las cualificaciones y ocupaciones de ESCO pueden utilizarse para facilitar a los solicitantes de empleo y a las estudiantes sugerencias de oportunidades de aprendizaje y de formación a su medida, sugerir cursos, elaborar oportunidades de formación a medida y recomendar itinerarios de aprendizaje.

Los proveedores de orientación profesional pueden utilizar ESCO para ofrecer servicios de orientación y recomendar una formación adecuada basada en el conjunto de capacidades y las aspiraciones profesionales de una persona.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales define las competencias de los perfiles profesionales. El orientador profesional puede encontrar una descripción de cualquiera ocupación de los primeros niveles de cualificación en este catálogo (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2024), que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Son la base y el referente de los programas relativos a los grados A, B, C, D y E conducentes a títulos de FP básica, media y superior, y certificados profesionales.

Europass para la orientación profesional

Los profesionales de la orientación y de otros campos pueden utilizar con sus clientes un conjunto gratuito de herramientas e información en línea de Europass sobre el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional para múltiples fines. Esta plataforma Europass, gestionada por la Comisión Europea, constituye un valioso recurso para los particulares, así como para los profesionales que ofrecen orientación para estudiar, recibir formación, trabajar y hacer voluntariado en Europa (Unión Europea, 2022).

Los orientadores profesionales pueden trabajar con sus clientes para elaborar un perfil Europass y desarrollar una imagen completa de sus capacidades, así como de sus cualificaciones e

intereses. Los clientes pueden recibir propuestas de cursos y puestos de trabajo basadas en la información de sus perfiles. Además, también pueden compartir fácilmente la información de su perfil para obtener la orientación en materia laboral y de aprendizaje que necesitan.

8.4. Más orientación enfocada al desarrollo de las competencias para la gestión de la carrera

La necesidad de empleabilidad sostenible y adaptabilidad profesional a lo largo de la vida de las personas hace que las habilidades de gestión de carrera (HGC) gana terreno cada vez más en todo el mundo. Las HGC (Euroguidance España, 2023) son aquellas competencias que ayudan a las personas a identificar sus habilidades, a desarrollar metas de aprendizaje profesional y a mejorar sus carreras personales y profesionales.

Dentro de estas competencias destacan: Autoconocimiento; Toma de decisiones; Planificación del proyecto personal y profesional; Habilidades personales; Iniciativa personal y espíritu emprendedor; Habilidades sociales de relación y comunicación; Habilidades de participación activa y dirección; Descubrimiento del mundo laboral; Itinerarios formativos; Hábitos de trabajo y actitudes necesarias para obtener y mantener un empleo.

Dado que la orientación se enfocará todavía más en potenciar estas competencias, la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades se tendrán que integrar en los planes de estudio educativos, sean de educación formal, informal o de adultos. Asimismo, además de las competencias para la gestión de carrera, también hay que fomentar las habilidades digitales y socioemocionales de las personas.

8.5. Recomendaciones para una mejor orientación profesional de futuro

Para mejorar la calidad de la orientación profesional, conviene:

- *Desarrollar la normativa y mejorar los servicios de orientación, garantizando el uso eficiente de los recursos e integrando la orientación académica y profesional en los objetivos económicos, laborales, sociales, educativos y formativos.*

- *Potenciar las habilidades de gestión de carrera entre los individuos, así como ofrecer orientación en sus primeros años escolares y durante toda la vida para que las personas aprendan a manejar su propia educación y carrera profesional.*
- *Mejorar las competencias digitales de los orientadores y ofrecer servicios de orientación más accesibles y de mayor calidad.*
- *Usar un sistema de información de calidad sobre el mercado laboral común por todos los profesionales de la orientación en sus intervenciones para el desarrollo profesional de las personas.*
- *Garantizar la calidad de la formación inicial y continua de los orientadores, mediante la definición de la cualificación y la regulación del ejercicio de la profesión para la prestación de servicios de orientación, de acuerdo con estándares y procedimientos de prestación.*
- *Implementar mecanismos de coordinación entre los profesionales de la orientación académica y profesional forjando alianzas sólidas e innovadoras entre el sector público, privado y del tercer sector.*
- *Diseñar y llevar a cabo actividades orientadoras en las que puedan participar las familias, por la importancia del papel de las familias en las elecciones profesionales de los y las jóvenes, ya que así podrán adquirir información y conocimientos útiles para poder apoyar las elecciones de sus hijos e hijas en materia de educación y formación.*
- *Llevar a cabo investigaciones como las realizadas por el CEDEFOP (2024) sobre los vínculos entre el seguimiento y la evaluación, por un lado, y la calidad del servicio en orientación académica y profesional para poder mejorarla, por otro. Investigar y evaluar cómo influye el uso de sitios web de orientación sobre los conocimientos y habilidades profesionales de las personas como: el impacto del uso de big data, redes sociales, chatbots, etc., en la orientación; cómo abordar desde la orientación las consecuencias de la digitalización y la automatización del trabajo; cuáles son los enfoques efectivos para desarrollar y evaluar habilidades de gestión de carrera y las socioemocionales, etc.*
- *Desarrollar un marco común europeo de referencia para la garantía de la calidad de la orientación con indicadores comunes para supervisar y evaluar sus servicios y sistemas de orientación, como base para crear marcos nacionales de calidad. Este mar-*

co común europeo permitiría la cooperación entre países y el aprendizaje mutuo, puede facilitar la identificación y la ampliación de las buenas prácticas, aprovechar el potencial de innovación de los sistemas nacionales de orientación y obtener mejores resultados para los usuarios.

9. Bibliografía

- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/professionalising-career-guidance-practitioner-competences-and-qualification>
- CEDEFOP (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance>
- CEDEFOP (2021a). *A fresh look at guidance practitioner professionalism*. CEDEFOP briefing note. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/543840>
- CEDEFOP (2021b). *Digital transitions in lifelong guidance: rethinking careers practitioner professionalism: a CareersNet expert collection*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/539512>
- CEDEFOP, ETF y Comisión Europea (2021c). *Invertir en orientación profesional: edición revisada de 2021*. Grupo de trabajo interinstitucional sobre orientación profesional WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/es/publications/2230>
- Comisión Europea (2008) *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros* de 21 de noviembre de 2008. Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente, DO C 319 de 13.12.2008, p. 4/7
- Comisión Europea (2014). *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, Brussels.
- Comisión Europea (2022). *European Skills, Competences and Occupations*. https://esco.ec.europa.eu/es/classification/occupation_main
- Comisión Europea: Joint Research Centre, Goenaga, X., Gonzalez Vazquez, I., Napierala, J., Arregui Pabollet, E., Cabrera Giraldez, M.,

- Caena, F., Fernández-Macías, E., Biagi, F., Torrejon Perez, S., Punie, Y., Kamyplis, P., Gomez Gutierrez, E., Urzi Brancati, C., Milasi, S., Marschinski, R., Tolan, S., Inamorato dos Santos, A., Centeno Mediavilla, C., Klenert, D. *et al.* (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/679150>
- Euroguidance España (2023). *Orientación Profesional a lo largo de la vida*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Unión Europea. <https://euroguidance-spain.educacionfpydeportes.gob.es/orientacion-profesional-espana.html>
- European Training Foundation (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0>
- Ferrando, A. M., Roca, J. C., Mena Berbegall, F., Gil Viñas, M., Bereciartua, T., Jiménez, M. E. y Jiménez, D. (2020). Perfil competencial de la orientación educativa y profesional. *Revista AOSMA*, 29, 70-85.
- IAEVG (2018). *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG). <https://iaevg.com/competencies>
- Instituto Nacional de Cualificaciones (2024). *Catálogo Nacional de Cualificaciones*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. <https://incual.educacion.gob.es/bdc>
- OECD (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Unión Europea (2022). *Europass for Guidance and Counseling*. <https://europass.europa.eu/es/guidance-counselling>
- Vuorinen, R., Kasurinen, H., Kettunen, J., Kukkaneva, E. y Ruusuvirta-Uuksulainen, O. (2024). *A proposal for a National Competency Framework for Career Professionals*. Finnish Institute for Educational Research Reports and Working Papers. <https://doi.org/10.17011/ktl-rt/6>

Las actividades para la toma de decisiones de la carrera en alumnado de secundaria: contribuciones desde el proyecto *Crucial Impacts on Career Choices*

JOSÉ PABLO FRANCO LÓPEZ

CRISTINA CEINOS SANZ

MIGUEL ÁNGEL NOGUEIRA PÉREZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El mundo del trabajo del siglo XXI se caracteriza por sus importantes transformaciones acontecidas en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías en diferentes sectores (Rodicio-García, 2022). Por consiguiente, dentro del sistema educativo, la orientación debe tomar una importancia fundamental que apoye los procesos de decisión y la planificación de la carrera profesional del alumnado (Álvarez Justel, 2021).

En este contexto, la noción de *orientación para la carrera* debe ser entendida como un proceso continuo, de ayuda, dinámico y flexible, integral y dirigido a todas y todos, a lo largo de la vida, con una naturaleza proactiva, transformadora y de cambio, que permita a las personas identificar en cualquier momento de su vida sus capacidades e intereses, tomar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital e individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o competencias a lo largo de la vida (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011).

Asimismo, la adolescencia es la etapa en la que el menor aspira y se esfuerza por entender quién es y a qué se quiere dedicar, además de querer conocer su propia esencia y desarrollar sus expectativas de futuro. Por esta razón, los ejes sobre los cuales se debiera trabajar desde la orientación para la carrera en educación secundaria son principalmente cuatro (Martínez Clares *et al.*, 2014):

- El autoconocimiento: aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones, expectativas, etc.
- El conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral.
- La toma de decisiones: identificar y analizar la situación, valorar diferentes opciones, seleccionar la mejor alternativa atendiendo al contexto y las características personales, poner en práctica las medidas tomadas y analizar sus resultados.
- La gestión del proyecto profesional y vital: planificar un proyecto profesional y de vida, para la toma de decisiones autónomas y responsables basadas en la adecuación a las características y expectativas personales y los requerimientos de las opciones académicas y profesionales ofrecidas.

Pero ¿cómo se está desarrollando en la práctica la orientación para la carrera del alumnado de educación secundaria?

Diferentes estudios (Falcón *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2018) han puesto de manifiesto cómo la orientación para la carrera se centra en la transmisión de información en los últimos cursos de la educación secundaria, en lugar de facilitar el desarrollo de las habilidades implicadas en la planificación de la carrera y la toma de decisiones profesionales, como pueden ser las competencias para la gestión de la carrera (Abad *et al.*, 2017), demandadas desde diferentes organismos europeos en materia de orientación (ELGPN, 2012).

Por otro lado, la implementación de iniciativas que promuevan el conocimiento y el contacto del alumnado con el mundo laboral no es una actividad que se realice con frecuencia, a pesar de que se estiman beneficiosas en la orientación para la carrera del alumnado (Fitzenberger *et al.*, 2020; Martínez-Clares *et al.*, 2014).

Una práctica así conlleva una actuación descontextualizada y despersonalizada que no favorece el desarrollo integral del alum-

nado y la construcción de su proyecto profesional y vital (Martínez-Clares *et al.*, 2014), y que se traduce en disfunciones de los procesos de orientación para la carrera tales como (Álvarez González *et al.*, 2011):

- Asignaturas enfocadas solo desde una dimensión académica, no profesional.
- Falta de información entre el alumnado sobre el nivel de exigencia de las carreras que les interesan.
- Desconocimiento por parte del alumnado de sus potencialidades e intereses.
- Ayuda insuficiente proporcionada al alumnado en su elección de estudios.
- Escaso apoyo orientador en aquellos momentos en los que más lo necesita el alumnado.
- Dificultades en el alumnado para afrontar procesos de toma de decisiones académico-profesionales.

Partiendo de este contexto, entre septiembre de 2018 y julio de 2021 se llevó a cabo el proyecto de investigación *Crucial Impacts on Career Choices* –CICC–, financiado por el Programa Erasmus + (*Key Action 2 Strategic Partnerships* -2018-1-CZ01-KA204-048094) de la Unión Europea, y que contó con la participación de socios pertenecientes a instituciones de cinco países (España, República Checa –coordinación–, el Reino Unido, Dinamarca, Grecia). El objetivo general del proyecto fue identificar y comprender los aspectos que influyen en las decisiones académico-profesionales adoptadas por los jóvenes de 12 a 16 años. Para ello, la investigación realizada se centró en los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo los jóvenes toman las decisiones relacionadas con su vida profesional?
- ¿Qué factores influyen en su toma de decisiones profesionales?
- ¿Cómo obtienen información sobre sí mismas y sobre el mundo exterior?
- ¿Cómo aplican el conocimiento que tienen de sí mismas a la toma de decisiones sobre su vida profesional?
- ¿Qué intervenciones relacionadas con la orientación para la carrera realizadas desde los centros educativos han resultado de utilidad en los procesos de transición académico-profesionales?

El eje central del trabajo que aquí se presenta gira, principalmente, en torno a las cuestiones tres y cinco, teniendo como grupo diana al alumnado de educación secundaria de los países participantes en el proyecto.

2. Objetivos de la investigación

Los objetivos específicamente abordados desde este estudio son los siguientes:

- Concretar la edad en la que el alumnado de los diferentes países comienza a pensar en su futuro profesional.
- Conocer cuáles son las principales acciones realizadas por el estudiantado de educación secundaria de los diferentes países para apoyar sus decisiones académico-profesionales.
- Indagar sobre las principales actividades realizadas por el alumnado de los diferentes países en los centros educativos de apoyo a sus decisiones académico-profesionales, así como cuáles les resultan de mayor utilidad.
- Averiguar si los y las jóvenes de los diferentes países realizaron actividades complementarias ofrecidas por el centro educativo para la orientación en su toma de decisiones académico-profesionales, y, de ser el caso, cómo valoran dichas actividades.
- Determinar si el alumnado de los países participantes recibió ayuda específica desde el centro educativo en su preparación para la toma de decisiones académico-profesionales, y, de ser el caso de haberla recibido, cómo valoran su utilidad.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

En este trabajo se presentan los resultados del estudio correspondientes a los objetivos de investigación anteriormente señalados, obtenidos a partir de una encuesta al alumnado, que formó parte de la primera fase del proyecto en el que se empleó un diseño mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell y Plano, 2018).

Específicamente, el estudio contó con una fase cuantitativa en la que se aplicó un cuestionario a alumnado y otro a familias para, posteriormente, desarrollarse una fase cualitativa configurada por grupos de discusión de estudiantes y por círculos de investigación constituidos por diferentes profesionales y especialistas en orientación educativa y profesional.

3.2. Instrumento

La encuesta aplicada al alumnado se apoyó en un cuestionario confeccionado para la ocasión. En su diseño y validación participaron todos los miembros del proyecto de investigación, atendiendo a las diferencias conceptuales y del lenguaje empleado en los distintos países respecto a cuestiones relacionadas con las etapas educativas, los tipos de centros, el proceso de orientación para la toma de decisiones, etc. El cuestionario diseñado contaba con un total de 26 ítems organizados en diferentes bloques temáticos. Se partió de la versión en lengua inglesa y el equipo de cada país participante realizó el ajuste y traducción a su idioma nativo.

Para el presente trabajo, aparte de las preguntas relacionadas con las variables de identificación (3 ítems), se seleccionaron ítems de los siguientes bloques temáticos:

- El proceso de toma de decisiones académico-profesionales (2 ítems).
- Las influencias en la toma de decisiones académico-profesionales (2 ítems).
- La comprensión de las fortalezas y debilidades propias (2 ítems).
- La preparación para encaminar la toma de decisiones (2 ítems).
- El formato predominante en la formulación de las preguntas fue de respuestas cerradas (elección entre varias opciones; sí/no/no estoy seguro; escala 1-5).

3.3. Población y muestra

La población del estudio fue alumnado con una edad comprendida entre los 12 y 16 años, matriculado en estudios obligatorios y postobligatorios de España, República Checa, el Reino Unido,

Dinamarca y Grecia. El muestreo se realizó mediante un procedimiento de conveniencia o accesibilidad, quedando conformada la muestra participante por 487 jóvenes. Un 54,2% del alumnado son mujeres; un 41,4%, hombres; un 1,8% se identifica con otro género y un 2,9% prefiere no indicar su género. Su media de edad es de 14,7 años (DT = 1,22). La distribución por países se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución por países de la muestra de alumnado participante (porcentaje)

País	Jóvenes (n = 487)
España	18.9%
República Checa	28.5%
Reino Unido	15.4%
Dinamarca	17.5%
Grecia	19.7%

3.4. Procedimiento de recogida de datos y análisis

El cuestionario fue aplicado en línea a través de Google Forms. Previamente, los participantes fueron informados de los objetivos, condiciones –anonimato de sus respuestas, utilización de los datos obtenidos, etc.– e implicaciones de la investigación. Los encuestados dieron su consentimiento informado a participar de manera voluntaria, libre y consciente en este estudio, cumpliendo, así, con los requerimientos éticos conforme a la normativa vigente en cuanto a la protección de datos (Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea). Cada país procedería a realizar la recogida de información en un período de dos meses.

Para proceder al análisis, las respuestas de las encuestas aplicadas en los diferentes países se tradujeron al español y se integraron en un único archivo Excel. Posteriormente, los datos fueron importados al *software* estadístico IBM SPSS. Mediante esta aplicación se realizaron análisis descriptivos –porcentajes, medias, y desviaciones típicas– y contrastes de hipótesis. Para la determinación de la existencia de diferencias estadísticamente sig-

nificativas ($p \leq 0,05$), dado el incumplimiento del supuesto de normalidad en los datos provenientes de las variables dependientes cuantitativas, se utilizaría la prueba H de Kruskal-Wallis.

De forma complementaria, se calculó el estadístico épsilon al cuadrado (E_R^2), que informa del tamaño del efecto global, oscilando sus valores entre 0 y 1 (Tomczak y Tomczak, 2014). Asimismo, en el caso de las variables nominales, se aplicó la prueba Chi cuadrado (χ^2) y, de forma paralela, como medida de tamaño del efecto se calculó el coeficiente V de Cramer para variables que presentan más de dos categorías. La interpretación de los tamaños del efecto aportados por dicho estadístico se realizó de acuerdo con los criterios propuestos por la literatura especializada (Cohen, 1988; Rea y Parker, 2014).

4. Resultados

Entre los principales resultados del estudio se apunta, en primer lugar, la edad en la que las y los jóvenes comienzan a pensar sobre la toma de decisiones profesionales se sitúa entre los doce y los catorce años (49,7%). Aspecto coincidente en el alumnado de todos los países participantes en el estudio, destacando por encima de los demás el caso de Grecia (62,50%), tal como se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2. Edad en la que los jóvenes comienzan a pensar sobre sus opciones profesionales (porcentajes)

País	Antes de los 5 años	Entre 5-7 años	Entre 8-11 años	Entre 12-14 años	Entre 15-16 años	No he pensado sobre mis opciones profesionales
España	2.20%	7.60%	20.70%	44.60%	14.10%	10.90%
Reino Unido	6.70%	8.00%	17.30%	44.00%	4.00%	20.00%
República Checa	5.00%	7.20%	23.70%	48.20%	10.10%	5.80%
Dinamarca	3.50%	8.20%	9.40%	48.20%	29.40%	1.20%
Grecia	3.10%	4.20%	13.50%	62.50%	12.50%	4.20%
Total (n = 487)	4.1%	7%	17.7%	49.7%	13.8%	7.8%

En cuanto a las acciones realizadas por el alumnado para apoyar sus decisiones académico-profesionales, las llevadas a cabo con mayor frecuencia son, en primer lugar, la consulta a sus progenitores o tutores/as legales, seguidos por el uso de internet y la consulta a sus amistades. Otros familiares como hermanos/as, primos/as y tíos/as también son consultados por más de la mitad de la muestra, y alrededor de un tercio del alumnado acude a sus profesores/as en busca de información. Los restantes porcentajes no superan el 20%, como se refleja en la tabla 3.

Tabla 3. Acciones realizadas por el alumnado para apoyar sus decisiones académico-profesionales (porcentajes) (n = 481)

Utilizo internet para buscar información	69.9%
Consulta folletos y libros sobre mis opciones	13.3%
Busco información en la biblioteca de mi centro educativo	4.4%
Hablo con mis profesores/as o tutores/as	34.5%
Visito organizaciones como colegios, universidades o lugares de trabajo	19.1%
Hablo con mis amigos/as	69.2%
Hablo con mis progenitores o tutores/as legales	77.3%
Hablo con familiares	54.9%
Hablo con personas significativas de mi comunidad	6.2%
Hablo con mi entrenador/a deportivo/a o profesor/a de música	13.3%
Visito un centro de trabajo o centro de empleo	3.5%
Otras	4.4%

Existen diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de las acciones desarrolladas por el alumnado de los diferentes países, destacando las grandes diferencias halladas en lo referente a buscar información en la biblioteca del centro educativo (porcentaje más alto en el Reino Unido) y visitar organizaciones como colegios, universidades o lugares de trabajo (porcentaje más alto en Dinamarca), tal como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Acciones realizadas por el alumnado para apoyar sus decisiones académico-profesionales por países

	España (n = 92)	República Checa (n = 136)	Reino Unido (n = 74)	Dinamarca (n = 83)	Grecia (n = 96)	$\chi^2(4)$	p	V
Utilizo internet para buscar información	69.6%	74.3%	79.7%	68.7%	57.3%	11.937	.018	.158
Consulta folletos y libros sobre mis opciones	8.7%	16.2%	23%	12%	7.3%	11.786	.019	.157
Busco información en la biblioteca de mi escuela	1.1%	1.5%	24.3%	0%	0%	83.870	.000	.418
Hablo con mis profesores/as o tutores/as	33.7%	27.2%	45.9%	37.3%	34.4%	7.816	.099	.127
Visito organizaciones como colegios, universidades o lugares de trabajo	4.3%	19.9%	12.2%	57.8%	4.2%	109.62	.000	.477
Hablo con mis amigos/as	67.4%	79.4%	73%	67.5%	55.2%	16.232	.003	.184
Hablo con mi padre, madre o tutor/a legal	68.5%	80.9%	67.6%	90.4%	77.1%	17.162	.002	.189
Hablo con familiares	50%	58.1%	51.4%	60.2%	53.1%	2.905	.574	.078
Hablo con personas significativas de mi comunidad	0%	12.5%	10.8%	2.4%	3.1%	21.558	.000	.212
Hablo con mi entrenador/a deportivo/a o profesor/a de música	8.7%	27.2%	16.2%	2.4%	5.2%	39.018	.000	.285
Visito un centro de trabajo o centro de empleo	1.1%	7.4%	4.1%	2.4%	1%	9.549	.049	.141
Otras	4.3%	8.1%	4.1%	0%	3.1%	8.674	.070	.134

En relación con las actividades llevadas a cabo por el alumnado en el centro educativo para apoyar sus decisiones académico-profesionales, cabe destacar que las que se realizan con una mayor frecuencia son: las tareas de información sobre sus opciones

(44,8%), actividades sobre opciones académico-profesionales desde algunas materias curriculares (41,3%), otras actividades específicas sobre formación y salidas laborales (39,4%) y hablar con el profesorado en general (37,1%). Por la contra, las tareas que tienen que ver con el apoyo en el profesorado tutor o en el orientador/a, obtienen porcentajes inferiores, como bien se detalla en la tabla 5.

Tabla 5. Actividades realizadas por el alumnado en el centro educativo para apoyar sus decisiones académico-profesionales (porcentajes) (n = 475)

Hice actividades específicas sobre formación y trabajo	39.4%
Hice actividades sobre opciones de formación y trabajo en algunas materias	41.3%
He asistido a ferias de educación y/o empleo	23.4%
Realicé visitas a colegios, institutos y universidades	31.4%
Conocí profesionales durante las clases o actividades específicas	37.9%
Visité lugares de trabajo	33.7%
He hablado con mi profesor/a tutor/a	26.3%
Tuve una conversación con mis profesores/as	37.1%
Tuve una conversación con el orientador/a	19.8%
He hecho simulaciones de entrevistas con profesionales	12.8%
Me dieron información sobre mis opciones	44.8%
He creado un currículum vitae	25.3%
He creado un perfil de LinkedIn u otro perfil en redes sociales	30.9%
He creado un plan de acción para ayudarme en la toma de decisiones	6.5%
He hecho voluntariado	9.3%
No he hecho nada de lo anterior	8.4%

Asimismo, es necesario resaltar que se encuentran diferencias estadísticamente significativas por países en la mayor parte de las actividades llevadas a cabo. Son especialmente importantes las obtenidas en la realización de visitas a colegios, institutos y universidades, en la conversación con el orientador/a, en la realización de simulaciones de entrevistas con profesionales, en la

elaboración de un currículum vitae y en la creación de un perfil de LinkedIn o en otras redes sociales. En este sentido, es el alumnado danés el que destaca haber participado en este tipo de actividades escolares, muy por encima del alumnado del resto de los países, tal como se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6. Actividades realizadas por el alumnado en el centro educativo para apoyar sus decisiones académico-profesionales por países

	España (n = 87)	República Checa (n = 135)	Reino Unido (n = 72)	Dinamarca (n = 85)	Grecia (n = 96)	$\chi^2(4)$	p	V
Hice actividades específicas sobre formación y trabajo	32.2%	25.2%	51.4%	77.6%	22.9%	80.680	.000	.412
Hice actividades sobre opciones de formación y trabajo en algunas materias	33.3%	42.2%	50%	47.1%	35.4%	7.108	.130	.122
He asistido a ferias de educación y/o empleo	6.9%	27.4%	16.7%	56.5%	8.3%	80.347	.000	.411
Realicé visitas a colegios, institutos y universidades	12.6%	31.9%	15.3%	89.4%	8.3%	179.520	.000	.615
Conocí profesionales durante las clases o actividades específicas	13.8%	37.8%	33.3%	63.5%	40.6%	46.149	.000	.312
Visité lugares de trabajo	26.4%	34.8%	25%	56.5%	25%	27.552	.000	.241
He hablado con mi profesor/a tutor/a	39.1%	19.3%	40.3%	27.1%	13.5%	26.118	.000	.234
Tuve una conversación con mis profesores/as	39.1%	36.3%	43.1%	32.9%	35.4%	2.025	.731	.065
Tuve una conversación con el orientador/a	8%	9.6%	13.9%	68.2%	6.3%	154.684	.000	.571
He hecho simulaciones de entrevistas con profesionales	3.4%	4.4%	5.6%	52.9%	3.1%	148.987	.000	.560

Me dieron información sobre mis opciones	44.8%	44.4%	33.3%	49.4%	50%	5.614	.230	.109
He creado un currículum vitae	1.1%	23%	11.1%	90.6%	3.1%	251.841	.000	.728
He creado un perfil de LinkedIn u otro perfil en redes sociales	19.5%	42.2%	2.8%	77.6%	5.2%	156.57	.000	.574
He creado un plan de acción para ayudarme en la toma de decisiones	3.4%	10.4%	12.5%	2.4%	3.1%	13.080	.011	.166
He hecho voluntariado	4.6%	6.7%	11.1%	21.2%	5.2%	19.859	.001	.204
No he hecho nada de lo anterior	16.1%	8.1%	9.7%	0%	8.3%	14.626	.006	.175

A raíz de la anterior cuestión, se indagó sobre la importancia otorgada por el alumnado en su toma de decisiones académico-profesionales a dichas actividades escolares (las realizasen o no). Cabe destacar aquí nuevamente tareas de información sobre sus opciones (45,4%), actividades sobre opciones académico-profesionales desde algunas materias curriculares (36,3%), otras actividades específicas sobre formación y salidas laborales (35,2%) y hablar con el profesorado en general (33,7%), como se refleja en la tabla 7.

Tabla 7. Actividades más importantes para el alumnado en el apoyo a sus decisiones académico-profesionales desde el centro educativo (porcentajes) (n = 460)

Hice actividades específicas sobre formación y trabajo	35.2%
Hice actividades sobre opciones de formación y trabajo en algunas materias	36.3%
He asistido a ferias de educación y/o empleo	18.5%
Realicé visitas a colegios, institutos y universidades	31.4%
Conocí profesionales durante las clases o actividades específicas	27.6%
Visité lugares de trabajo	27%
He hablado con mi profesor/a tutor/a	25.2%

Tuve una conversación con mis profesores/as	33.7%
Tuve una conversación con el orientador/a	17.6%
He hecho simulaciones de entrevistas con profesionales	8%
Me dieron información sobre mis opciones	45.4%
He creado un currículum vitae	14.8%
He creado un perfil de LinkedIn u otro perfil en redes sociales	17.2%
He creado un plan de acción para ayudarme en la toma de decisiones	7.4%
He hecho voluntariado	8%
No he hecho nada de lo anterior	12.6%

Realizando nuevamente una comparativa entre el alumnado de los diferentes países, en la tabla 8 se recogen diferentes estadísticos que señalan la existencia de diferencias significativas en distintas actividades, como puede ser la importancia otorgada a asistir a ferias de empleo, realizar visitas a universidades, conocer a profesionales en actividades específicas de clase, hablar con el tutor/a, conversaciones con profesores en general, hablar con el orientador/a, confeccionar un CV, crear un perfil en LinkedIn o realizar un plan para la toma de decisiones. El alumnado danés vuelve a destacar por encima de los demás en la valoración de la mayor parte de las actividades antes señaladas, salvo en hablar con el profesor/a tutor/a, más valorado por los españoles, crear un perfil en LinkedIn, más valorado por el alumnado checo, y crear un plan para la toma de decisiones, con mayor valoración por parte del alumnado del Reino Unido.

Tabla 8. Actividades más importantes para el alumnado en el apoyo a sus decisiones académico-profesionales desde el centro educativo por países

	España (n = 86)	República Checa (n = 132)	Reino Unido (n = 64)	Dinamarca (n = 84)	Grecia (n = 94)	$\chi^2(4)$	p	V
Hice actividades específicas sobre formación y trabajo	33.7%	19.7%	50%	52.4%	33%	31.204	.260	.000
Hice actividades sobre opciones de formación y trabajo en algunas materias	29.1%	40.2%	43.8%	29.8%	38.3%	6.042	.196	.115

He asistido a ferias de educación y/o empleo	10.5%	25%	9.4%	32.1%	10.6%	25.161	.000	.234
Realicé visitas a colegios, institutos y universidades	18.6%	34.4%	25%	69%	9.6%	84.382	.000	.429
Conocí profesionales durante las clases o actividades específicas	17.4%	23.5%	21.9%	35.7%	39.4%	15.882	.003	.186
Visité lugares de trabajo	26.7%	28.8%	17.2%	33.3%	25.5%	5.160	.271	.106
He hablado con mi profesor/a tutor/a	47.7%	16.7%	37.5%	11.9%	20.2%	42.379	.000	.304
Tuve una conversación con mis profesores/as	48.8%	32.6%	32.8%	10.7%	42.6%	32.080	.000	.264
Tuve una conversación con el orientador/a	14%	11.4%	18.8%	41.7%	7.4%	44.600	.000	.311
He hecho simulaciones de entrevistas con profesionales	5.8%	6.1%	7.8%	14.3%	7.4%	5.755	.218	.112
Me dieron información sobre mis opciones	54.7%	43.9%	35.9%	34.5%	55.3%	13.132	.011	.169
He creado un currículum vitae	1.2%	17.4%	7.8%	45.2%	1.1%	91.756	.000	.447
He creado un perfil de LinkedIn u otro perfil en redes sociales	17.4%	34.1%	4.7%	15.5%	3.2%	46.667	.000	.319
He creado un plan de acción para ayudarme en la toma de decisiones	2.3%	10.6%	17.2%	1.2%	6.4%	19.048	.001	.203
He hecho voluntariado	9.3%	6.1%	15.6%	4.8%	7.4%	7.128	.129	.124
No he hecho nada de lo anterior	15.1%	14.4%	18.8%	1.2%	13.8%	13.129	.011	.169

Además de actividades de orientación para la toma de decisiones académico-profesionales programadas específicamente cada año desde los centros educativos, existen otras actividades de tipo complementario en ocasiones también ofrecidas al alumnado desde los centros para este cometido. La tabla 9 refleja los resultados del análisis de dicha consulta, apreciándose disparidad estadísticamente significativa entre el alumnado de los diferentes países. No obstante, en general predominan los casos en los que no se suelen ofrecer y realizar este tipo de actividades complementarias, como, por ejemplo, participar en concursos de ideas, clubes o realizar visitas, proyectos, etc. Es llamativo el alumnado que no distingue este tipo de actividades del resto en materia de orientación para la carrera.

Tabla 9. Realización por parte del alumnado de actividades complementarias de orientación para la toma de decisiones académico-profesionales en el centro educativo por países

	España (n = 92)	República Checa (n = 138)	Reino Unido (n = 74)	Dinamarca (n = 85)	Grecia (n = 96)	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	40.2%	35.5%	28.4%	37.6%	27.1%			
No	41.3%	42.8%	39.2%	36.5%	57.3%	15.519	0.050	0.126
No estoy seguro	18.5%	21.7%	32.4%	25.9%	15.6%			

En el caso de aquel alumnado que sí haya realizado dichas actividades complementarias, se indagó sobre cómo valoraron su utilidad. Los resultados recogidos en la tabla 10 indican una participación baja en este tipo de actividades, con diferencias estadísticamente significativas entre las medias del alumnado de los distintos países, en especial en el caso del alumnado español, con valoraciones por debajo de los demás países.

Tabla 10. Utilidad de las actividades complementarias de orientación para la toma de decisiones académico-profesionales en el centro educativo por países en el caso de que el alumnado las hubiese realizado (valores 1-5)

España (n = 37)		República Checa (n = 49)		Reino Unido (n = 21)		Dinamarca (n = 31)		Grecia (n = 26)		H(4)	p	
M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
2.78	1.109	3.35	0.948	3.48	1.365	3.13	.922	3.96	.871	18.880	0.001	0.119

Finalmente, en este estudio también se ha indagado sobre la ayuda recibida por el alumnado desde el centro educativo en su preparación para encaminar la toma de decisiones académico-profesionales, como, por ejemplo, a través de la práctica entrevistas de trabajo/universidad, de la ayuda para la elaboración de un del CV, de la tutoría o de la realización de visitas a lugares de trabajo, centros de formación o universidades. Los datos de la tabla 11 arrojan situaciones dispares y significativas entre el alumnado de los diferentes países, destacando en sentido positivo el alumnado danés, muy por encima del resto (85,9% de los casos sí recibieron este tipo de ayuda desde el centro educativo). En sentido negativo se encuentra, en especial, el alumnado español (solo el 16,3% de los casos afirmaron haber recibido este tipo de ayuda desde el centro educativo).

Tabla 11. Ayuda recibida por el alumnado desde el centro educativo en su preparación para encaminar la toma de decisiones académico-profesionales por países

	España (n = 92)	República Checa (n = 138)	Reino Unido (n = 66)	Dinamarca (n = 85)	Grecia (n = 94)	$\chi^2(8)$	p	V
Sí	16.3%	30.4%	24.2%	85.9%	25.5%			
No	63.3%	52.2%	50.0%	9.4%	62.8%	124.252	0.000	0.362
No estoy seguro	20.7%	31.3%	25.8%	4.7%	11.7%			

En cuanto a la valoración de la utilidad de dicha ayuda, en la tabla 12 se recogen los datos al respecto, destacando en general el bajo número de casos que han recibido esta ayuda, salvo el caso del alumnado danés. La comparativa de medias, con dife-

rencias estadísticamente significativas, vuelven a señalar al alumnado español como el que menor valor otorga a este tipo de ayuda (apenas 2,6 sobre 5).

Tabla 12. Utilidad de la ayuda ofrecida desde el centro educativo en la preparación del alumnado para encaminar su toma de decisiones académico-profesionales por países en el caso de haberla recibido (valores 1-5)

España (n = 15)		República Checa (n = 42)		Reino Unido (n = 20)		Dinamarca (n = 73)		Grecia (n = 26)		H(4)	p	E_R^2
M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
2.60	0.910	3.21	0.813	3.30	1.081	3.38	0.907	3.28	0.972	9.791	0.044	0.053

5. Discusión y/o conclusiones

La edad en la que el alumnado de los diferentes países de este estudio comienza a pensar en la toma de decisiones en relación con su futuro profesional se sitúa entre los doce y catorce años, período madurativo en el cual, siguiendo las teorías del desarrollo de la carrera formuladas por Ginzberg (1972) y Super (1980), se obtiene conciencia sobre las capacidades y aptitudes propias, y que influyen en las elecciones vocacionales. Este dato es relevante a la hora de poner el foco en cuál puede ser el momento más idóneo para iniciar o incluso anticipar la implementación de actividades de orientación que tienen que ver con el autoconocimiento.

Las principales acciones realizadas por el alumnado de educación secundaria para apoyar las decisiones académico-profesionales guardan relación con la consulta a su contexto más próximo (progenitores o tutores/as legales y amistades –con un mayor porcentaje– y otros familiares), así como el uso de Internet (segunda acción más elevada). Estos hallazgos están en sintonía con los resultados ofrecidos por otras investigaciones (Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018). Descubrir estos apoyos resulta importante para establecer actuaciones específicas futuras relacionadas con el desarrollo de habilidades de gestión de la carrera (Abad *et al.*, 2017).

Las tareas de información sobre sus opciones académico-profesionales fue la actividad más frecuente llevada a cabo por el

alumnado de los diferentes países en sus centros educativos. Este resultado concuerda, con carácter general, con los estudios que especifican que la orientación para la carrera se centra en la transmisión de información (Falcón *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2018).

Es curioso como aquellas actividades más relacionadas con las competencias de gestión de la carrera, como puede ser la creación de un plan de acción para ayudar en la toma de decisiones, son las que tienen unos resultados más bajos, lo cual coincide con lo argumentado por Abad *et al.* (2017).

También se evidencia que las iniciativas que promueven el conocimiento y el contacto del alumnado con el mundo laboral, como, por ejemplo, las simulaciones de entrevistas con profesionales, el voluntariado, visitas a lugares de trabajo o asistir a ferias de educación o empleo son poco frecuentes, concordando con lo expuesto por Martínez-Clares *et al.* (2014).

Tanto en las acciones realizadas por el alumnado de educación secundaria como en las actividades realizadas en el centro educativo, el papel que desempeñan las figuras de los profesores o profesoras a la hora del apoyo en la toma de decisiones académico-profesionales es bien valorado, pues obtiene un porcentaje alto, pero resulta llamativo el caso del profesorado encargado de la orientación en el centro (tutores/as y orientador/a) que obtiene un porcentaje menos elevado, como también se ha evidenciado en España a partir del estudio realizado por León y Fernández (2019).

Asimismo, también es curioso el paralelismo existente entre las actividades que realizan los centros educativos y la importancia otorgada por el alumnado en su toma de decisiones futuras. Es posible que exista alguna relación de causa efecto que lleve a contestar de una forma similar en ambas escalas. Profundizar en esta casuística puede ser una de las líneas de investigación futuras.

A pesar de que las actividades complementarias que pueden ofrecer los centros educativos contribuyen al afianzamiento de los procesos de toma de decisiones, sumando calidad a la orientación para la carrera, con carácter general en los institutos del presente estudio no se realizan actividades complementarias y el alumnado no las diferencia del resto de las propuestas para la orientación de la carrera. En aquellos casos en que sí que se reali-

za alguna de estas actividades, la participación del alumnado es baja, especialmente en el caso de España.

El alumnado de los centros educativos de los diferentes países que participan en este estudio ha recibido ayuda específica desde el centro en su preparación para la toma de decisiones académico-profesionales, pero existen diferencias relevantes según el país (destacando el caso danés de forma positiva y el español de forma negativa). Lo mismo sucede cuando se pregunta por la valoración de la utilidad de la ayuda para este cometido por parte del alumnado. Conocer estos datos puede servir de referente para realizar los reajustes necesarios en las programaciones y puestas en escena en materia de orientación para la carrera.

En los diversos aspectos valorados en este estudio se encontraron diferencias importantes entre los países, destacando de forma muy positiva el caso danés, ya que: realizan actividades como visitar colegios, universidades o lugares de trabajo; realizan currículum vitae y crean perfiles en LinkedIn... recibiendo una ayuda muy significativa por parte del centro educativo en la preparación para la toma de decisiones académico-profesional, siendo muy valorada por el alumnado. Teniendo en cuenta la variedad existente en cuanto a la presencia de la orientación profesional como parte de las competencias del profesorado en los diferentes países europeos (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2023), es posible que las diferencias encontradas en el presente trabajo tengan su origen en esta situación.

Con el presente trabajo se concluye que es necesario garantizar, por medio de programas de intervención orientadora, que el alumnado de secundaria pueda establecer un vínculo claro entre lo aprendido en las actividades curriculares y complementarias y su proceso de toma de decisiones académico-profesionales en los momentos de transición, teniendo como base las buenas prácticas específicas de cada país, sobre todo las del modelo del Reino Unido o de Dinamarca. Asimismo, se infiere la necesidad de ampliar en los centros educativos el número de actividades relacionadas con la orientación para la carrera, poniendo en valor el papel que juega el contexto próximo del alumnado de secundaria y los diferentes agentes educativos (profesorado, tutor/a y orientador/a) en la toma de decisiones académico-profesionales del alumnado.

6. Bibliografía

- Abad, J., Amblás, S., Andricopoulou, A., Bujok, E., Iannis, G., Ilin, C., Spanu, P. et al. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners*. Erasmus+ KA2. https://www.academia.edu/44883163/IMPROVING_CAREER_MANAGEMENT_SKILLS_Models_practices_and_guidance_resources_Handbook_for_practitioners
- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Álvarez Justel, J. (septiembre, 2021). *La toma de decisiones académica y profesional. Una prioridad en la educación secundaria* [comunicación]. CIOU 2021. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). Sage.
- Educa20.20-GAD3-Fundación AXA (2018). *El futuro laboral de los jóvenes*. <https://www.axa.es/documents/776357/28594511/2017-%20El%20futuro%20laboral%20de%20los%20jovenes-%20Nacional.pdf>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*. University of Jyväskylä. <https://www.iccdpp.org/wp-content/uploads/2014/10/ELGPN-CMS-2012.pdf>
- Falcón, C., Rodríguez, A. y Lozano, R. (septiembre, 2021). *Orientación para la carrera en Educación Secundaria Obligatoria. ¿Prioritaria o residual?* [comunicación]. CIOU 2021. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>
- Fitzenberger, B., Hillerich-Sigg, A. y Sprietsma, M. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools. *De Gruyter*, 21(1), 65-106. <https://doi.org/10.1515/ger-2019-0027>
- Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>

- León, V. y Fernández, M. J. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(2), 109-123. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69032>
- Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1634>
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F. J. y Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Rea, L. M. y Parker, R. A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide* (4.ª ed.). Jossey-Bass.
- Rodicio-García, M. L. (2022). Nuevos desafíos de la orientación profesional. En: M. C. Sarceda y E. Barreira (coords.). *Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito* (pp. 165-186). Dykinson.
- Rodríguez, P., Ocampo, C. y Sarmiento, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *RIE. Revista de investigación educativa*, 36(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. http://tss.awf.poznan.pl/files/3_Trends_Vol21_2014_no1_20.pdf
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A. y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>

Análisis lexicométrico de los motivos principales en las intenciones de abandono en formación profesional

MERCEDES REGUANT ÁLVAREZ
CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ
VALERIA DE ORMAECHEA OTAROLA
MERCEDES TORRADO FONSECA
Universitat de Barcelona

1. Introducción

La Formación Profesional (FP) en el marco del sistema educativo de España ofrece la primera cualificación profesional de aquellos estudiantes que optan por la vía de la profesionalización y no por la formación de Bachillerato. En este marco educativo se ofrecen tres niveles educativos (Formación Profesional Básica, Ciclo de Formación de Grado Medio y Grado Superior) con una gran diversidad de familias profesionales, diversidad de centros que la imparten, perfil de los estudiantes y trayectorias académicas vitales y laborales, etc., si presentan elementos en común, en cuanto en tanto acercan al estudiante al entorno laboral desde una oferta formativa eminentemente práctica en su estructura modular.

La FP tiene beneficios significativos, tanto para jóvenes que comienzan sus estudios como para personas adultas que pretenden mejorar sus competencias y favorecer su desarrollo profesional y personal (European Commission for Jobs and Social Rights, 2022). La contribución de este tipo de estudios al aumento del nivel educativo, especialmente entre la población joven, fomentando el desarrollo social, económico y profesional ha sido altamente contrastada. En esta línea, se señala el valor

estratégico que posee la FP en profesiones y sectores cuya oferta laboral es poco cualificada o para redirigir el sistema productivo hacia concepciones más sostenibles a nivel medioambiental como social (Salvà-Mut *et al.*, 2019).

Desde esta perspectiva el conocimiento de la realidad de la Formación Profesional emerge como una necesidad educativa para aportar evidencias más allá de las estadísticas institucionales disponibles. En este sentido, la preocupación por el abandono escolar no es ajeno en la FP y las cifras actuales así lo refrendan. Comprender el fenómeno del abandono de la formación profesional es indispensable para poder diseñar respuestas efectivas que ayuden a las personas a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a los desafíos del futuro de la mejor forma posible (CEDEFOP, 2023a). Conocer los motivos principales de abandono o, mejor aún, dejar los estudios antes de que este sea efectivo, es relevante para la orientación educativa y para proponer planes de acción tutorial que atiendan las necesidades de cada realidad educativa.

Hasta ahora se han realizado diversas investigaciones sobre el abandono escolar, pero hay un número limitado de estudios centrados específicamente en los centros educativos de formación profesional, a pesar de que la proporción de alumnado que no finaliza su formación es mayor que en otros niveles educativos (Aarkrog *et al.*, 2018; Boyacı *et al.*, 2018; Thøgersen *et al.*, 2020). Al analizar diversas investigaciones sobre sus causas se observa coincidencia en que las características particulares de este nivel educativo influyen en la intención de abandono (Güngör, 2019; Yi *et al.*, 2015; Ziomek-Daigle y Cavin, 2015). El abandono escolar, producto de la trayectoria estudiantil, es fruto de la interrelación de factores que inciden directamente en la cristalización del abandono en el sentido más amplio del término incluido aquí, el abandono del sistema, movilidad dentro de los ciclos y reingresos.

Las investigaciones que abordan tanto experiencias de éxito como de abandono temprano en la FP mencionan factores personales, institucionales, culturales o contextuales que inciden en la persistencia o en la decisión de dejar dichos estudios. Existe un amplio consenso en que la idea de abandono no puede entenderse como un acontecimiento puntual y aislado, sino que es el resultado de un largo y complejo proceso en el que interactúan varios elementos (Rumberger, 2011).

Las trayectorias académicas previas como la repetición de curso, la falta de adaptación a la cultura académica o institucional o el hecho de no sentirse integrados en el centro educativo suele estar relacionado con la progresiva desvinculación de los estudios que desemboca en el abandono (Azzam, 2007; Cerdà-Navarro *et al.*, 2020). Otro de los elementos señalados refiere a la importancia de la interacción con el profesorado, cuando esta interacción es rica y positiva resulta un aspecto central que ayuda a continuar con la formación (Aarkrog *et al.*, 2018; Boyacı *et al.*, 2018). La desmotivación y desinterés en los estudios cursados cuando estos no son fruto de una primera o segunda elección, sino que se cursan por facilidad de acceso son también un factor de abandono (Quintana-Murci *et al.*, 2021).

Asimismo, estudios de diferentes contextos señalan que el alumnado proveniente de familias de nivel socioeconómico bajo o en situación de vulnerabilidad social tiende a abandonar su formación antes de finalizarla (Kılıç, 2017; Korumaz y Ekşioğlu, 2022). El capital cultural heredado de la familia y del entorno social condiciona la trayectoria educativa del alumnado. Esta disponibilidad simbólica de recursos culturales y económicos no solo influencia las aspiraciones educativas de las personas, sino que también moldea sus oportunidades y expectativas, determinando de este modo la persistencia o el abandono de los estudios (Bourdieu, P. y Passeron, 1977). Así, los y las jóvenes que poseen un menor capital cultural pueden tener más dificultades para adecuarse al proceso formativo y sus demandas particulares y, por tanto, tienden a desistir en los estudios (Gale y Parker, 2017; Korumaz y Ekşioğlu, 2022).

Los apoyos familiares, como el acompañamiento, orientación y sostén, independientemente de la estructura familiar o la presencia de uno o más adultos a cargo, son señalados como factores de persistencia (Fernández-Suárez *et al.*, 2016). En cuanto a los motivos de persistencia, el alumnado menciona la importancia de la practicidad de las enseñanzas y su conexión con el mundo laboral, además de la relación con el profesorado. Con respecto a esto último, señalan la disponibilidad, escucha y honestidad por parte del profesorado como un elemento que disminuye significativamente la intención de abandono, al igual que sentir seguridad y comodidad en el centro educativo (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Pinya *et al.*, 2017).

1.1. La formación profesional en los países de la OECD

La formación profesional es un ámbito educativo relevante y popular en la mayor parte de los sistemas educativos en el entorno de la OCDE, con una media del 44 % del alumnado de secundaria superior matriculado. Estos programas presentan diferencias entre países, pero hay elementos comunes, como el mayor porcentaje de estudiantes procedentes de entornos menos favorecidos, el menor nivel educativo de madres y padres, y la menor proporción de mujeres (45 %) respecto al alumnado de secundaria superior (bachillerato en España), en el que las estudiantes son el 53 % de las personas matriculadas (OECD, 2023).

Respecto al contexto europeo, el 50 % de la juventud de entre 15 y 19 años participa en la formación profesional en el segundo ciclo de secundaria. Sin embargo, esta media de la Unión Europea muestra diferencias geográficas significativas en la participación, que oscilan entre el 15 % y más del 70 %.

A las personas jóvenes que no están registradas con un trabajo remunerado ni en un programa de educación formal, ya sea en un momento dado o durante un período continuo, se las denomina, por su sigla en inglés, NEET (*not in employment, education or training*). En español, este grupo se denomina de forma más negativa, refiriéndose a colectivo como «ni-nis» (ni estudian, ni trabajan), sin considerar habitualmente a las circunstancias que pueden llevar a esta situación. Se debe prestar especial atención a este colectivo, ya que su situación puede tener consecuencias que se prolonguen en el tiempo, como la falta de motivación para encontrar trabajo o daños en su salud mental (Ralston *et al.*, 2021).

Las condiciones del mundo laboral influyen en los resultados y las decisiones educativas de las personas que abandonan el sistema, ya que, si son favorables, permanecer estudiando puede ser una alternativa al desempleo o la precariedad, formándose mientras se espera a la mejora de las condiciones. Dependiendo de las características de su realidad socioeconómica, algunos jóvenes pueden completar sus estudios antes de comenzar a trabajar, pero otros necesitan tener un empleo para poder formarse, dadas las condiciones estructurales de su contexto (OECD, 2023).

La proporción de jóvenes que no trabajan ni estudian al finalizar educación secundaria superior tiene una media del 15 % en el

entorno de la OECD, aunque con diferencias entre los distintos países. Cabe destacar que, en la mayoría de los estados, el porcentaje de este grupo es mayor en la formación profesional que en otras trayectorias educativas (OECD, 2023). El Marco estratégico de Educación y formación 2030 del Consejo de la Unión Europea fijó el objetivo de reducir la proporción media de abandono prematuro a menos del 9% para 2030 (Consejo de la Unión Europea, 2021). De acuerdo con esto, es especialmente relevante investigar y proponer acciones de mejora en la orientación de estos jóvenes, para favorecer su permanencia en el sistema educativo y la calidad del trabajo que puedan realizar en el futuro.

En relación con el abandono de los estudios una vez iniciados, los países de la OECD presentan una media de 9,82%, encontrándose una importante diversidad si se compara entre diferentes contextos. Los sistemas educativos deben procurar disminuir progresivamente estas tasas, emprendiendo acciones de mejora acordes a sus necesidades y favoreciendo, así, el desarrollo integral de sus ciudadanos.

Las personas con baja cualificación tienen más probabilidades de no poder acceder o alejarse del mundo laboral o de tener que desempeñar trabajos precarios; además, son quienes menos pueden beneficiarse de las oportunidades de mejora y recualificación (Psifidou y Livanos, 2023).

En noviembre de 2020, la Unión Europea acordó una recomendación sobre educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. Esta recomendación propone unos principios clave para garantizar que la educación y la formación profesionales se adapten a las necesidades del mundo laboral y ofrezcan oportunidades de aprendizaje de calidad para jóvenes y adultos. La Comisión Europea para el trabajo y los derechos sociales-European Commission for Jobs and Social Rights (2022) propone el incremento de la flexibilidad de la formación profesional, el refuerzo de las oportunidades de aprendizaje en el trabajo, el aprendizaje y la mejora de la calidad.

1.2. La formación profesional en España

Últimamente se observa en España una especial atención hacia la mejora del atractivo y la adaptabilidad de la formación profe-

sional a las demandas laborales, y esto ha llevado a la creación de un nuevo marco legal para la FP, establecido en la Ley Orgánica 3/2022, que:

[...] establece una oferta única, modular y flexible estructurada en itinerarios formativos, desde «microformaciones» hasta cualificaciones completas. Su aplicación gradual está prevista a partir del curso 2023-2024». (CEDEFOP, 2023b, p. 1)

Según datos del Ministerio de Educación y Formación profesional (2023), los ciclos formativos de FP se imparten actualmente en un total de 3921 centros educativos españoles y se organizan en tres niveles, como muestra la figura 3:

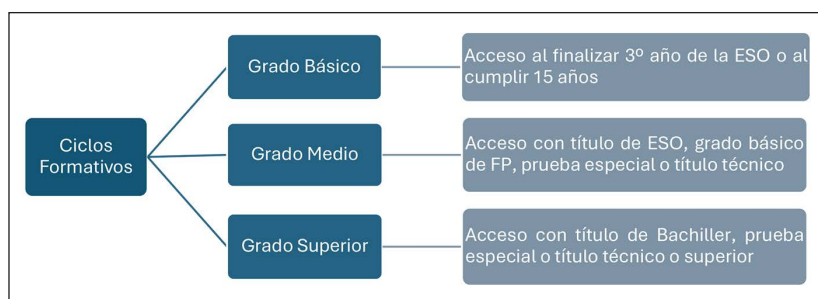


Figura 3. Ciclos Formativos de FP en España

En el curso 2021-2022, en España accedieron a la formación profesional 1.027.367 estudiantes, de los cuales el 46% eran del género femenino y el 54% del masculino. La tabla 13 muestra la distribución del alumnado en los diferentes ciclos:

Tabla 13. Alumnado matriculado en formación profesional por ciclo en España. Curso 2020-2021

Ciclo	Matrículas	Mujeres	Hombres
Básico	75.276	22.200	53.076
Medio	420.227	189.641	230.586
Superior	531.864	259.958	271.906
Total	1.027.367	471.799	555.568

Fuente: Ministerio de Educación y Formación profesional (2023)

Los ciclos formativos de formación profesional se organizan en torno a 26 familias profesionales, de las cuales, considerando el conjunto de niveles, las que tienen mayor cantidad de alumnado son: Sanidad (19,23 %), Administración y gestión (13,44 %), Informática y comunicaciones (12,77 %), Servicios socioculturales y a la comunidad (9,39%) y Electricidad y electrónica (6,33 %).

El abandono educativo temprano se refiere a los jóvenes de entre 18 y 24 años que han finalizado la educación secundaria obligatoria y no siguen estudiando, sea en bachillerato o en la formación profesional y evidencia graves faltas de equidad y desigualdades educativas (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021). Esta tasa ha aumentado en España por primera vez en 13 años, ascendiendo al 13,62 % en el curso 2021-2022 en 0,6 %, si bien ha disminuido sostenidamente desde el año 2008, en el que la cifra de abandono era del 24,7 % (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2023).

La tasa de abandono educativo temprano de los países del entorno de la OECD fue de 9,7% de media en el curso 2021-2021 y ha disminuido sostenidamente desde el año 2012, en el que era del 12,6%. En comparación con estos resultados, se puede apreciar que los de España son considerablemente más negativos y que se requieren políticas públicas que contribuyan a mejorar estos índices, promoviendo la permanencia de la juventud en el sistema educativo.

El aumento sustancial de matrícula en la formación profesional, el interés político de visibilizar y revalorizar la formación técnica en España con la nueva regulación legislativa, justifican la existencia de estudios que intenten, en su planteamiento principal, conocer con mayor profundidad cuáles son los motivos y causas de abandono de los estudiantes de FP, específicamente, el caso de los estudiantes de Grado Medio (CFGM). Este nivel se imparte en todas las comunidades autónomas en 3004 centros educativos.

2. Método

En el marco del proyecto I+D «Trayectorias hacia la empleabilidad en estudiantes de formación profesional (CINE3): Retos y

propuestas de orientación profesional»,¹ se propuso un estudio de casos múltiple, ejecutado en 9 centros de Formación Profesional de seis comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Madrid y País Vasco). En cada caso seleccionado, se trabajaron diferentes aspectos del conocimiento y reflexión de la realidad de la FP. En el caso, que nos ocupa se ahondó en conocer de las intenciones de abandono y las manifestaciones explícitas de causas y abandono de los estudiantes de CFGM.

2.1. Muestra

La selección de los casos se ha hecho mediante un muestreo intencional, eligiendo los centros según factores como su tamaño, titularidad o características de trabajo particulares dentro de su localidad. Se consideraron las cuestiones éticas de participación para cada uno de ellos y se consensuó con los responsables el acceso a las aulas de los distintos ciclos formativos.² Al inicio del segundo semestre del curso 2022-23 recogieron un total de 1124 respuestas lo que supone una tasa de participación del 62 % del total de la población matriculada (Andalucía (16 %), Aragón (8 %), Canarias (4 %), Cataluña (53 %), Madrid (9 %), País Vasco (10 %)) y un error muestral del 1,8 % (nivel de confianza del 95 %).

2.2 Instrumento

Entre las estrategias de recogida de información de la investigación, se incluyó un cuestionario *ad hoc* para conocer los procesos de transición del estudiantado de FP, analizar en profundidad la influencia de las trayectorias previas académica-vitales y, en su caso, laborales, e identificar factores facilitadores del proceso. El cuestionario utilizado incluyó preguntas de escala de valoración, cerradas y abiertas y fue aplicado en aula en formato en línea y de forma sincrónica. El cuestionario se sometió a un proceso de validación por los propios centros en el marco del proceso de co-construcción planteado en la investigación. Este capítulo analiza los datos relativos al abandono, específicamente, a las intenciones de no concluir los estudios en algún momento del proce-

1. PID2020-115711RB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033

2. Dictamen favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona

so, según el propio alumnado. En la tabla 14 se presentan las dimensiones y aspectos considerados en el cuestionario:

Tabla 14. Dimensiones del cuestionario consideradas en el trabajo

Dimensión	Descripción	Tipo preguntas
Datos Contextuales	Familia profesional, opción de elección del ciclo	Pregunta elección múltiple
Datos personales	Descripción de las características personales como género, edad, situación laboral.	Preguntas cerradas dicotómicas, elección múltiple
Expectativas de futuro	Describe el nivel de confianza de finalizar los estudios y aspiraciones de futuro	2 ítems escalares de 5 puntos de valoración
Intenciones de abandono	Describe las intenciones de futuro del estudiante, si ha pensado abandonar y porqué	2 preguntas (1 elección múltiple + 1 abierta)

2.3. Procedimiento

Para el análisis de las respuestas cerradas, se han calculado estadísticas descriptivas (frecuencia y porcentajes) y en menor medida algunos cálculos de estadística inferencial para verificar la existencia o no de diferencias significativas entre grupos.

En el caso de la pregunta abierta, se ha hecho un análisis lexicométrico, el cual combina la riqueza del análisis puramente inductivo con el rigor de lo cuantitativo, en este se identifican las palabras clave y utiliza las palabras circundantes para comprender el significado subyacente. Para esta aproximación lexicométrica se utilizó el *software* libre IRaMuTeQ 0.7 alfa 2 2020. Este es un *software* gratuito que se basa en el *software* R y permite diferentes formas de análisis estadísticos de corpus textual, en este estudio se usó el análisis de similitudes y el análisis factorial. Ambos, se completan con la identificación de fragmentos de significado dentro del texto, por parte de las investigadoras, para obtener una mejor interpretación de resultados.

3. Resultados

Los estudiantes de formación profesional manifiestan que alguna vez consideraron abandonar los estudios, si bien hay un porcentaje importante que indica no haber dudado en ningún mo-

mento, reafirmando, así, su elección profesional. En la tabla 15 se presentan las intenciones de abandono en función de distintas variables. En ella se presenta el análisis de las respuestas a la pregunta: «¿Has pensado alguna vez en abandonar el Ciclo?», que tenía tres opciones de respuesta 1) Sí, Alguna vez, 2) Sí, muchas veces o 3) No.

Tabla 15. Expectativas de abandono en función del género, situación laboral, autoconfianza y aspiraciones

		¿Has pensado alguna vez en abandonar el Ciclo?					
		Sí, alguna vez		Sí, muchas veces		No	
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila
Género	Femenino	111	27,60%	46	11,40%	245	61%
	Masculino	164	23,60%	47	6,80%	484	69,6%
	No binario	5	45,50%	2	18,20%	4	36,40%
	No contesta	6	40,00%	4	26,70%	5	33,30%
¿Trabajas actualmente?	Sí	56	32,20%	18	10,30%	100	57,50%
	No	229	24,20%	81	8,60%	637	67,30%
¿El Ciclo que cursas ha sido tu primera opción?	Sí	212	23,9%	68	7,7%	607	68,4%
	No	66	30,4%	28	12,9%	123	56,7%
	No pude decidir	7	38,9%	3	16,7%	8	44,4%
Nivel de confianza en acabar los estudios con éxito	1	3	10,30%	19	65,50%	7	24,10%
	2	22	44,00%	14	28,00%	14	28,00%
	3	89	37,70%	38	16,10%	109	46,20%
	4	100	27,00%	17	4,60%	253	68,40%
	5	72	16,60%	10	2,30%	352	81,10%
Tengo muchas aspiraciones para mi futuro	1	13	31,70%	14	34,10%	14	34,10%
	2	26	40,00%	18	27,70%	21	32,30%
	3	77	32,20%	21	8,80%	141	59,00%
	4	62	20,20%	18	5,90%	227	73,90%
	5	107	22,80%	28	6,00%	335	71,30%

Independientemente de cualquier otra variable, la mayoría del alumnado (65,7%) manifiesta *no haber pensado en abandonar sus estudios*. En cuanto al género, es superior el porcentaje de género masculino (69,6%) que del femenino (61%) que no se ha planteado dejar la formación.

En cuanto a la situación laboral del alumnado, las personas que trabajan manifiestan haber pensado alguna o muchas veces en abandonar su formación (42,50%), aunque el 57,50% de este colectivo señala no haberlo considerado, pese a encontrarse trabajando.

En cuanto a la posibilidad de elección del ciclo que cursan en primera opción, es mayor el porcentaje (68,4%) de alumnado que no ha pensado nunca en abandonar en el grupo que está cursando en el ciclo que eligió de primera opción. En el caso del alumnado que no cursa el ciclo elegido en primera opción, el porcentaje que no ha pensado nunca en abandonar es menor (56,7%).

Las expectativas de abandono parecen ser inversamente proporcionales al sentimiento de confianza en que podrá culminar con éxito, al igual que a las expectativas de futuro. Tras aplicar las pruebas de Kolgomorov-Smirnof y comprobar la distribución teórica normal, se constataron diferencias significativas ($\text{sig.} = .000 < .005$) entre los grupos Sí y No he pensado en abandonar el ciclo para ambas variables.

Al estudiantado que respondió haber pensado alguna vez o muchas veces en abandonar el Ciclo se le pidió que dijera el motivo principal. Se recabaron 774 respuestas abiertas, las cuales se han analizado a través del análisis estadístico de textos o lexicometría. En la siguiente figura se muestra la Clasificación Jerárquica Descendente (CHD). Esta representa la relación entre las formas reducidas y los segmentos del texto. Es decir, IRaMuTeQ agrupa los fragmentos de texto en clases o clústeres de significados, de manera que clasifica las formas en agrupaciones de texto similares en cuanto a su significación. Cada clúster tiene palabras características, ordenadas por su frecuencia de aparición. Ello permite contextualizar el vocabulario típico de cada agrupación (Rodríguez *et al.*, 2024).

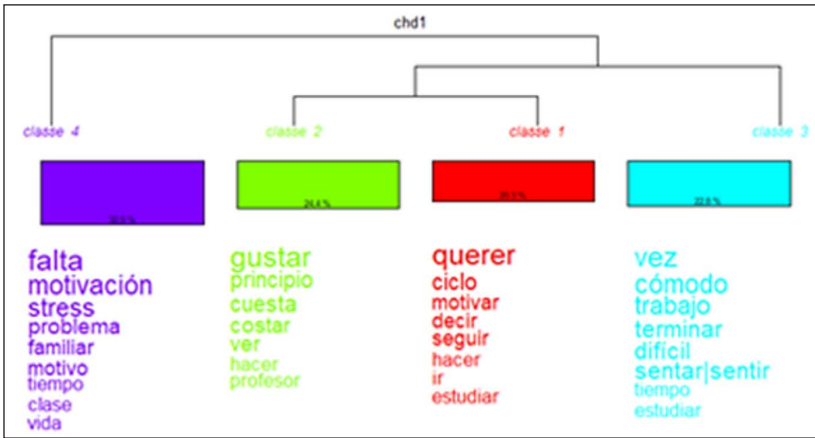


Figura 4. Clasificación jerárquica descendente

Según puede leerse en el detalle de los textos agrupados, cada clase representa una categoría o factor, que a continuación detallamos y que representa los motivos de expectativa de abandono contenidos en la globalidad del texto.

- Clase 1 = No es lo que quería
- Clase 2 = Le cuesta y no le gusta
- Clase 3 = Incomodidad e imposibilidad de compaginar con trabajo y otras actividades y responsabilidades
- Clase 4 = Falta de motivación y estrés

Después del análisis global del texto se realizaron varios análisis, utilizando diversas variables de comparación, se observó que había diferencias que podrían resultar interesantes considerando las familias profesionales. En este caso, se decidió utilizar el árbol de similitudes (figura 5) que representa gráficamente la estructura de un corpus textual, diferenciando las partes comunes y las específicas de las variables codificadas (Marchand y Ratinand, 2012). Las formas/palabras son los vértices del gráfico y las aristas representan las coocurrencias entre ellas, de manera que el tamaño de las palabras aumenta con su frecuencia, y los enlaces entre las palabras son más gruesos en la medida en que son más concurrentes (Baril y Garnier, 2015).

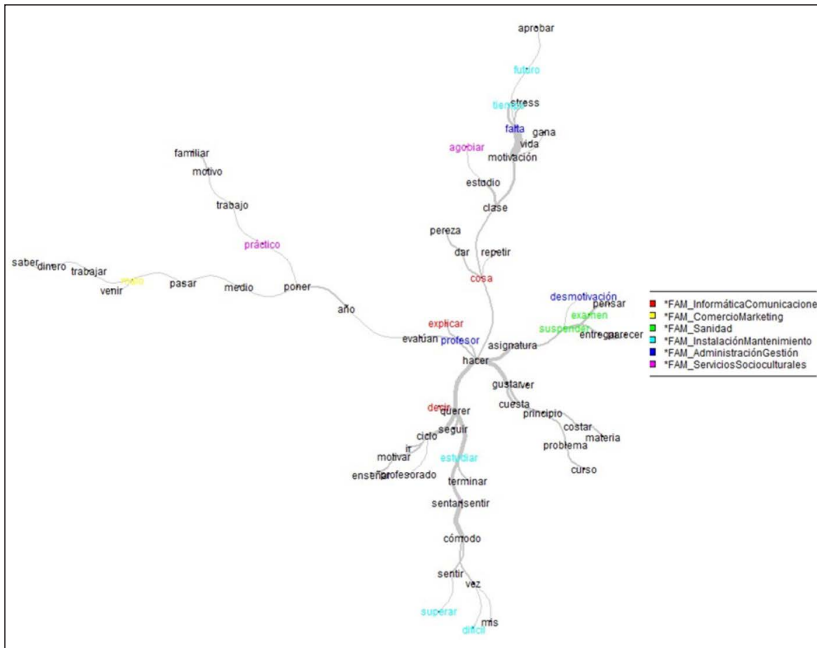


Figura 5. Análisis de similitudes según familia profesional

En el gráfico presentado en la figura 5, se ha discriminado primero, el alumnado que respondió que Sí ha pensado alguna o muchas veces en abandonar el ciclo. De estas respuestas, se han seleccionado las familias profesionales, con al menos 30 respuestas abiertas acumuladas: Informática y Comunicaciones 63, Servicios Socioculturales y de la Comunidad 55, Sanidad 54, Administración y Gestión 35, Comercio y Marketing 30 e Instalación y Mantenimiento 30 respuestas.

En el análisis de similitudes diferenciado por familia profesional, se aprecia un número importante de términos que son comunes a todas las familias (vocablos en negro). En cuanto a las diferencias, se aprecian algunas dinámicas particulares en las distintas familias profesionales, como se sintetiza a continuación:

Informática y Comunicaciones destacan «cosa», «explicar» y «decir»

Las palabras que caracterizan las expectativas de abandono del alumnado de esta familia profesional son «cosa», «explicar» y «decir». La palabra «cosa» está utilizada en dos sentidos diferen-

tes, por una parte, «cosa» referido a los contenidos y «cosa» referido a querer dedicarse a otra actividad. Cabe explicar y decir que en la mayoría de los casos se refiere a la percepción de falta de interés o competencia del profesorado en sus explicaciones. Por ejemplo: «no me entero de la mitad de las cosas y explican muy rápido» o «puede que haya otras cosas por querer hacer».

Comercio y Marketing destaca «malo»

El alumnado de esta familia profesional menciona el vocablo «mala», para referirse a dos situaciones diferentes «He tenido una etapa mala en mi vida personal» y «Mala combinación trabajado, Curso / profesores poco accesibles»

Sanidad destacan «examen» y «suspender»

En esta familia profesional las causas específicas se refieren a aspectos académicos y, más específicamente, a cómo se evalúan. Por ejemplo: «Xq si entrego algo tarde ya me sale suspendido la asignatura y apruebo los exámenes y ni me parece justo xq mi madre se piensa q no hago nada»

Instalación y Mantenimiento destacan «estudio», «tiempo», «superar», «estudiar», «difícil»

Comentan especialmente la dificultad para superar los estudios, por la falta de tiempo y, respecto al futuro, aparece la posibilidad de futuro de no aprobar. Por ejemplo: «Es muy difícil» o «No superar los módulos»

Administración y Gestión destacan «falta», «motivación» y «profesor»

Las palabras que caracterizan las expectativas de abandono del alumnado de esta familia profesional son «profesor», «falta» y «motivación». Respecto al profesorado mencionan su falta de organización. La falta de motivación y desmotivación la declaran sin más, en algún caso haciendo referencia a momentos pasados y en otros casos de forma atemporal. Por ejemplo: «Falta de motivación y de ganas».

Servicios Socioculturales destacan «práctico» y «agobiar»

Señalan «agobio» y «prácticas», la primera tal cual aparece, además de ansiedad y depresión, que no aparecen en los relatos de

otras familias profesionales. Y las prácticas igualmente referido al estrés producido por ellas y por la carga que implican. Por ejemplo: «Porque a veces me agobio».

4. Conclusiones

Tal como puede leerse en el detalle de los textos agrupados, cada clase representa una categoría o factor, que a continuación detallamos y que representa los motivos de expectativa de abandono contenidos en las respuestas abiertas dadas por el alumnado.

En los resultados obtenidos un factor significativo que aparece en 5 de las 6 familias profesionales se refiere al *profesorado* y se expresa con distintos términos. En algunos casos se señala la falta de interés, organización, competencia en sus explicaciones o en los modos de enseñanza y evaluación. También se hace referencia a la influencia del profesorado cuando este no es accesible o próximo al alumnado y sus necesidades. Este factor es coincidente con diversos estudios que confirman la importancia de la relación con el profesorado en las trayectorias y la intención de abandono (Aarkrog *et al.*, 2018; Boyacı *et al.*, 2018; Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Freixa *et al.*, 2018; Pinya *et al.*, 2017; Torrado y Figuera 2019). Un elemento central hacia donde se dirigen muchas de las orientaciones para la atención y mejora de esta modalidad formativa.

Se realizó un estudio en 18 países europeos (CEDEFOP, 2023b), que buscaba describir los factores que conducen al abandono de los estudios de formación profesional. Se proporcionó una lista de 14 razones identificadas en investigaciones anteriores y se solicitó que los países informaran sobre la frecuencia con la que las razones señaladas influyen en el abandono del alumnado de FP en su contexto nacional. Los resultados de la investigación informan sobre los factores que conducen al abandono de la FP, los que se sintetizan a continuación:

- El factor mencionado con mayor frecuencia, por 15 países, fue el abandono, debido al bajo rendimiento educativo y a la asistencia.
- El segundo factor más frecuente, mencionado por 11 países, fue que el alumnado abandona la FP debido a problemas de salud y bienestar.

- El tercer factor más mencionado, señalado por 11 países, fue la falta de participación y apoyo familiar.
- El cuarto factor señalado con más frecuencia, informado por 10 países, fue la falta o insuficiencia de orientación para respaldar sus elecciones.

Estos aspectos coinciden con los resultados encontrados en las respuestas del alumnado en esta investigación. El elemento «bajo rendimiento educativo» está alineado con la Clase 2 de la *Clasificación jerárquica descendente* en la que hablan de las dificultades intrínsecas del estudio. Querer dedicarse a otra cosa o los contenidos académicos son efectivamente un problema para continuar con los estudios, así como, la percepción de dificultad y por ende la inquietud de no superarlos.

La ansiedad, agobio, estrés y motivación mencionados en el análisis de similitudes y en la Clase 4 de la *Clasificación jerárquica descendente*, y la falta de compatibilidad de los estudios con el trabajo y otras responsabilidades, reflejadas en la Clase 3, se relacionan con los problemas de salud y bienestar como determinantes del abandono.

Los apoyos o disponibilidad familiar no aparecen como un elemento de intención de abandono en las respuestas del alumnado, si bien esto difiere con investigaciones internacionales recientes como la de CEDEFOP (2023b), sí coincide con otros estudios que matizan el impacto del factor familiar (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020). En esta línea, otros estudios afirman que el apoyo familiar tiene una mayor incidencia en el alumnado de menor edad (Elffers *et al.*, 2012).

Uno de los elementos señalados por el alumnado que podría influir de manera relevante, en sus intenciones de abandono, es el hecho de estar estudiando un Ciclo «que no es lo que querían». Esto puede entenderse como la imposibilidad de acceder a su primera opción de estudios. Pero también, y no menos importante, puede vincularse a la falta de información y de una orientación adecuada, durante los estudios previos, en la enseñanza secundaria, que les guíe y apoye en sus decisiones académicas (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Pinya *et al.*, 2017).

La presencia de profesionales de la orientación en los centros educativos es fundamental para disminuir el abandono de los estudios formación profesional, ya que su rol es esencial para

ofrecer un acompañamiento personalizado que ayude al alumnado a elegir entre la gran variedad de opciones formativas. Su apoyo es clave para identificar intereses y habilidades, facilitando decisiones acertadas que permitan alinear sus aspiraciones con oportunidades laborales futuras.

5. Bibliografía

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K. y Gottlieb, S. (2018). Decision-Making Processes Among Potential Dropouts in Vocational Education and Training and Adult Learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 112-129. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.2>
- Baril, E. y Garnier, B. (2015). *IRaMuTeQ 0.7 alpha 2*. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.7alpha2.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Boyacı, A., Karacabey, M. F. y Öz, Y. (2018). Organizational problems challenging the capacity of open vocational high schools in dealing with the school dropouts. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(1), 1-25. <https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/160>
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (*student engagement*). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57.
- CEDEFOP (2023a). *Spotlight on VET Spain*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/684046>
- CEDEFOP (2023b). *Stemming the tide: tackling early leaving from vocational education and training in times of crises: synthesis report of CEDEFOP/ReferNet survey*. Publications Office. CEDEFOP research paper. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/757603>
- Consejo de la Unión Europea (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). *Official Journal of the European Union* C 66, 26.2.2021, pp. 1-21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

- Elffers, L., Oort, F. J. y Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- European Commission for Jobs and Social Rights (2022). *Vocational education and training: Skills for today and for the future*. <https://op.europa.eu/webpub/empl/VET-skills-for-today-and-future/en>
- Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Risk Factors for School Dropout in a Sample of Juvenile Offenders. *Frontiers in Psychology, Sec. Educational Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01993>
- García Gracia, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. Observatorio Social Fundación La Caixa. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1>
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Terkinin Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Bütüncül Bir Program Önerisi* (Publication No: 566855) [tesis doctoral – Kocaeli University] Council of Higher Education Thesis Centre <https://tez.go.yok.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılıç, V.P. (2017). *School dropout tendency among vocational high school students*. Conference Proceedings, Erte Congress.
- Korumaz, M. y Ekşioğlu, E. (2022). Why Do Students in Vocational and Technical Education Drop Out? A Qualitative Case Study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.33200/ijcer.935042>
- Krötzig, M. (2024). Structuring the complexity of drop-out from VET: a theoretical framework guiding empirical research perspectives. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00155-9>
- Marchand, P. y Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septiembre-octubre de 2011). En: Actas del XI Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (pp. 687-699). Liège.
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2023). *Las cifras de la educación en España*. Curso 2021-2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2021-2022.html>

- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Pinya, C., Pomar, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10047>
- Pinya, C. y Salvà Mut, F. (2021) *Prevenir el abandono de los estudios en la formación profesional: orientaciones y propuestas*. Universitat de les Illes Balears. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Psifidou, I. y Livanos, I. (2023). *Challenges and opportunities for low-skilled adults in changing labour markets*. Artículo de blog en: CEDEFOP VET toolkit for empowering NEETs. 13.6.2023.
- Quintana-Murci, E., Tugores-Ques, M. y Salvà-Mut, F. (2021). Poor educational attainment, training opportunities and transitions to adulthood: the case of Spanish young women. En: M. Vogel y Arnell, L. (eds.). *Living like a girl*. Agency, social vulnerability and welfare measures in a European context. Berghahn Books.
- Ralston, K., Everington, D., Feng, Z. y Dibben, C. (2021). *Economic inactivity, not in employment, education or training (NEET) and scarring: The importance of NEET as a marker of long-term disadvantage*. Work, Employment And Society. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0950017020973882>
- Rodríguez, J., Reguant, M. y Ortega, D. (2024). Análisis de datos cualitativos en investigación socioeducativa con IRaMuTeQ: su uso en el estudio de narrativas de hombres y mujeres bisexuales. *Revista de Investigación Educativa* (en prensa).
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rumberger, R. W. y Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39-67. <https://doi.org/10.2307/2673198>.
- Sallyanne, A. M. y Neelofar, R. (2021) The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis, *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834842>
- Thøgersen, M., Aadahl, M., Elsborg, P. y Klinker, C. D. (2020). Dropout at Danish vocational schools: does the school's health promotion capacity play a role? A survey-and register-based prospective

study. *BMC Public Health*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08955-4>

- Yi, H. Zhang, L. Yao, Y. Wang, A. Ma, Y. Shi, Y. Chu, J., Loyalka, P. y Rozelle, S. (2015). Exploring the dropout rates and causes of dropout in upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools in China. *International Journal of Educational Development*, 42, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.04.009>
- Ziomek-Daigle, J. y Cavin, J. (2015). Shaping youth and families through positive behavior support: A call for counselors. *The Family Journal*, 23, 368-373. <https://doi.org/10.1177/1066480715601106>

La interacción tutorial (IT) en el trabajo de fin de grado: el caso de la Facultad de Educación de Bilbao

DAVID PASTOR ANDRÉS

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN

LEIRE DARRETXE URRUTXI

AINTZANE CABO BILBAO

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

1.1. El trabajo de fin de grado: caracterización y normativa para su desarrollo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, capítulo III, señala que la formación en grado finaliza con la defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) y que los atributos de este serán especificados por cada universidad (Amat y Rocafort, 2017). Se entiende que el TFG implica una gran oportunidad para que el alumnado profundice en diferentes temáticas que le han podido ser de interés a lo largo del grado, también para que indague en su capacidad investigadora y se conecte con problemáticas sociales que le rodean (Bozu *et al.*, 2020; Guillén-Díaz y Sanz-Trigueros, 2019). Es más, en los últimos años se están desarrollando diferentes iniciativas que pretenden premiar aquellos trabajos que están comprometidos con nuestras sociedades, ejemplo de ellas pueden ser: las convocatorias de *premios convocados desde diferentes colegios profesionales EDUSO*³ con relación a propuestas cen-

3. <https://eduso.net/res/revista/31/actualidad/premios-tfg-y-premios-profesionales>

tradas en la Educación Social; o el Congreso de estudiantes *Nuestros Trabajos Fin de Grado (TFG) sirven para transformar el mundo*⁴ organizado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En este sentido, se entiende que el TFG, más que un trámite académico, es una oportunidad de aprendizaje a través del compromiso (Gezuraga, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019).

El III del Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, en su art. 12, sobre Directrices para el diseño de Títulos de Graduado, presenta el TFG como parte de la formación teórica y práctica del plan de estudios de cada grado indicando que, todos los grados deben concluir con la elaboración y defensa del TFG. Este trabajo se corresponde con un mínimo de 6 créditos y un máximo de 12 que no pueden ser reconocidos de otra manera, siendo un trabajo obligatorio que realizar, sin excepción, en todos los grados. Se realizará en la fase final de los estudios y se orientará a la evaluación de competencias asociadas al grado por todo el alumnado matriculado. En el *Anexo I*, en el apartado *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* se indica que el TFG se podrá considerar «un resultado de prueba externa», esto es, en los procesos de evaluación de los centros se podrá tomar como un elemento evaluable para la valoración del progreso del alumnado y los resultados de aprendizaje.

El desarrollo, diseño, planificación y regulación del TFG es llevado a cabo por cada universidad, adecuándose a las características de cada título. De esta manera, nuestra Universidad (UPV/EHU) establecerá mediante la Disposición General 165 la *Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo de fin de grado en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea* estableciendo las normas generales a toda la UPV/EHU. En este documento no se habla de *tutorización*, sino de *dirección* del TFG. Sin embargo, se pueden encontrar similitudes entre las funciones a realizar si se comparan con lo que dice la literatura científica. Esta normativa habla de la dirección, asignación y elección del tema, y recoge las funciones a desarrollar por quien ejerza esa dirección: exponer las características de ese trabajo, orientar en su desarrollo, realizar el seguimiento, así como velar porque se cumplan los objetivos.

4. <https://www.ehu.es/es/web/ikasleen-biltzarra/v-congreso-de-estudiantes-de-la-upvehu>

En otro nivel encontramos los centros. Así, en nuestro caso (Facultad de Educación de Bilbao / Bilboko Hezkuntza Fakultatea), que, partiendo de las dos normativas anteriores, se normativiza también el que será el último trabajo académico del grado. La normativa de la Facultad tiene un artículo dedicado a la figura del/a director/a, que señala que el TFG debe ser dirigido por un miembro de un departamento que tenga docencia en el grado. También se podrá realizar un trabajo de codirección con otro/a profesor/a. La asignación será de un curso académico, pudiéndose mantenerse o renunciar unilateralmente tras este período. En la Facultad de Educación de Bilbao, quien ha dirigido no puede ser parte del tribunal evaluador de ese mismo TFG. Las funciones de quien dirige serán las siguientes: exponer las características del trabajo, orientarlo llevando a cabo su seguimiento, y acompañar en la preparación de la defensa, además de realizar su primera evaluación. Al alumnado se le asignará el tema del trabajo entre la oferta del centro o podrá hacer propuestas para el trabajo consensuándolas con el profesorado.

Un elemento esencial en el desarrollo del TFG, pues, vendrá de la mano de la tutorización, el acompañamiento realizado a lo largo del proceso por parte del profesorado tutor y la interacción que se establezca entre este y el alumnado (Jaén *et al.*, 2020). La interacción tutorial adoptará diversidad de modalidades (Gómez *et al.*, 2018), pudiendo llegar a ser decisiva en el éxito del proceso y producto final (Jaén *et al.*, 2020)

1.2. De la tutoría a la interacción tutorial

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en general, y la Declaración de Bolonia (Sendín y Espinosa, 2014), en particular, acarrear la puesta en marcha de varias líneas de trabajo estratégicas, de entre las cuales subrayaremos dos: la educación ha de ser continua para responder a los retos de la sociedad actual; y las instituciones y los estudiantes han de ser sujetos activos de la misma. Estas cuestiones implican un cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje (E-A): por un lado, el desarrollo competencial debe capacitar para una formación continua y, por otro lado, en este proceso formativo durante la Educación Superior (ES), el alumnado debe ser el protagonista y gestor de su proceso de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2014;

De Juanas y Beltrán, 2014). Esto supone cambios tanto en las metodologías docentes como en los modelos organizativos y curriculares. Álvarez *et al.* (2014), recogiendo diferentes estudios, indican que el EEES impondrá un nuevo modelo formativo, con una metodología diferente, nuevas fórmulas de evaluación y, además, un nuevo modelo de relaciones interpersonales entre quien tutoriza y quien es tutorizado/a.

La *tutoría*, entendida como interacción en este nuevo espacio, adquiere un carácter relevante en el proceso de aprendizaje autónomo del discente, dado la relevancia de su acción (Fernández-Salineró, 2014). Desde esta perspectiva, la figura del/a tutor/a y sus funciones deben ir más allá del modelo tradicional en el que el profesorado responde a una tutoría académica más burocrática (Álvarez y González, 2008) pasando a un modelo más coherente con las exigencias que el propio sistema propone y reclama. Los acuerdos de Bolonia posibilitan que cada universidad establezca el tipo de tutorías, programas, planes, etc., que considere convenientes, lo que implica, en la práctica, la existencia de diferentes tipos o modalidades tutoriales, de orientación, mentorización, etc. (Domínguez *et al.*, 2012) respecto a las necesidades que cada institución priorice. Fruto del EEES, en la mayoría de universidades españolas se elaboraron proyectos y planes de acción tutorial (PAT) que se deben adaptar al mismo, lo que podríamos denominar una suerte de revitalización de la tutoría en esta etapa formativa (Pantoja-Vallejo *et al.*, 2022). En este marco, la (inter)acción tutorial y la orientación, la propia educación, pone el foco en una acción dirigida, especialmente, a la inmersión laboral, quedando recalcada esta como la labor más importante a la que deben hacer frente los centros de ES, quedando otras funciones de la tutoría desdibujadas (Rodríguez-Izquierdo, 2014).

La academia parece estar de acuerdo en que la conceptualización de la tutoría no es un tema de dificultad menor, existiendo una gran confusión en relación con esta y encontrándonos infinidad de definiciones al respecto (González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016). Hace unas décadas, Lázaro (1997) presentaba una recopilación de definiciones, en las que no concretaba la etapa o las funciones de la/ el tutor. A pesar de que la falta de actualización de las definiciones y la no concreción del nivel sean factores importantes, se indican elementos clave como: alumnado, profesor/a, grupo, tutor/a, educador/a, personalidad, desarrollo,

orientación, ayudar, información, etc. Por otro lado, Álvarez y González (2008) nos hablan también de la «confusión terminológica» (p. 54) y recogen definiciones más actuales, centradas en la Educación Superior (ES). En esta revisión más actualizada, términos como *profesorado*, *tutoría*, *alumnado*, *estudiantes*, *personal*, *profesional*, *desarrollo*, *actividad*, *proceso* u *orientación* aparecen como clave. Encontramos cierto avance desde lo que es una visión más unidireccional y estática de la tutoría, hacia varios de los rasgos sustantivos de lo que entendemos como *interacción tutorial* (IT), un espacio de diálogo, colaboración, interacción, en definitiva, senda que autoras y autores más recientes vienen siguiendo (Álvarez *et al.*, 2012; Ceballos, 2017) y en el que factores como la importancia de la relación en la interacción formativa se vuelven clave (Pastor *et al.*, 2023).

2. Metodología

El presente trabajo se enmarca en la tesis doctoral *Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao*, llevada a cabo entre los años 2017/2022, y es una investigación de corte cualitativo (Fernández y Postigo, 2020) y planteada como estudio de caso (Stake, 2013). La perspectiva cualitativa nos permite la comprensión y el análisis de fenómenos complejos, emanando los distintos elementos subyacentes, y visualizando las diversas relaciones existentes entre estos (Strauss y Corbin, 2002) y, como señala Sandín (2003), por la posibilidad que ofrece de transformación real en el ámbito educativo tras la comprensión del fenómeno. Este trabajo que aquí presentamos tiene el objetivo de profundizar en esta interacción formativa de acompañamiento, en el espacio del Trabajo de Fin de Grado (TFG), contando, para ello, con la voz de sus protagonistas.

La selección de participantes ha sido no probabilística, no aleatoria, por conveniencia, por el acceso que se tuvo a los mismos en sus contextos naturales. Hemos contado con 9 docentes (seniors y noveles) de los distintos departamentos presentes en nuestros: grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Primaria Trilingüe (EPT) y Educación Social (ES). Por parte del alumnado, han participado 43 estudiantes de todos los grados y cursos.

Respecto a los instrumentos y técnicas utilizadas para la reco-gida de información, hemos llevado a cabo relatos de vida (Gómez *et al.*, 2006), entrevistas en profundidad (Sierra, 2019) y grupos de discusión. Se realizaron 9 relatos de vida al profesorado que se complementan con otras 9 entrevistas en profundidad. También se llevaron a cabo 3 entrevistas en profundidad con alumnado. Con este colectivo, se realizaron también grupos de discusión (GD) (Ballestín y Fabregués, 2021), 4 GD a partir del curso y 3 GD a partir del grado. Entendemos que, como indican Beloki *et al.* (2017), el trabajo conjunto que se teje entre participantes y el conocimiento científico permite enmarcarlo como acción educativa de buenas prácticas. Presentamos en las siguientes tablas (tabla 16 y 17) la relación de participantes e instrumentos.

Tabla 16. Relación de participantes e instrumentos. Profesorado

Instrumentos	Departamentos	Género	Código
Narrativa (N)	9	♀ (6)	1 N/E
Entrevista (E)		♂ (3)	[...] 9 N/E

Tabla 17. Relación de participantes e instrumentos. Alumnado

Instrumento	Distribución de participantes				Código	
	Curso	Grado	Modalidad	Género	GD curso	GD Grado
GD Curso (1GD/4GD)	1.º (7)	Ed. Social (19)			1GD1/4	ESGD1/4
GD Grado (ESGD/EPGD/	2.º (12)	Ed. Primaria (14)	Castellano (10)	♀ (35)	2GD1/10	EPGD1/4
EPTGD/EIGD)	3.º (13)	Ed. Prim. Trilg. (5)	Euskera (33)	♂ (9)	3GD1/10	EIGD1/3
	4.º (11)	Ed. Infantil (5)			4GD1/8	
Entrevista	Recién graduadas/os					
	Educación Infantil (2)			♀ (2)	AE1/3	
	Educación Primaria (1)			♂ (1)		
	Euskera					

Presentamos un sistema categorial diseñado y desarrollado desde tres preposiciones:

- ¿Qué? → Visión: percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos en torno a la tutoría, interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado.

- ¿Cómo? → Condiciones organizativas en las que se desarrolla la interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado.
- ¿Dónde? → Espacios y formatos de las diversas experiencias de interacción tutorial en el Trabajo Fin de Grado.

Todo ello analizado desde elementos facilitadores y obstaculizadores de una práctica más coherente de IT en cada categoría, a partir de las voces que se han analizado.

3. Resultados

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) (o GrAL, su acrónimo en euskera) es el trabajo individual que el alumnado debe realizar, presentar y aprobar durante su último curso, para lograr su acreditación profesional, concluyendo, así, sus estudios de grado. En este apartado, usamos el sustantivo de director/a o tutor/a indistintamente para referirnos al/ a la profesional docente e investigador/a de la universidad que lleva a cabo la IT.

3.1. ¿Qué? Visión: percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos en torno a la tutoría, interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado

El profesorado es consciente de que el TFG supone un gran esfuerzo y que el alumnado necesita una buena labor de acompañamiento desde el comienzo, ya que se trata de un trabajo individual que difiere de todos los trabajos grupales que han ido orientando a lo largo del grado.

Es un esfuerzo grande, porque yo siempre lo interpreto de esta manera: estamos en un puerto y hay que intentar ser atlético y hay que llegar a otro puerto, no sabemos a qué puerto, pero hay que llegar al mismo puerto y es mucho tiempo, es mucho trabajo, hay que programarlo bien, hay que hacer un trabajo de calidad, es un trabajo exigente. (2E)

Por ejemplo, ahora mismo en los momentos de tutoría más potentes que encuentro, el espacio, no físico, espacio, el momento más... es el TFG, pero de largo, de largo, de largo. (5N)

El trabajo de fin de grado, creo que es como la mayor implicación. (4E)

El alumnado, sobre todo el que se encuentra más próximo a este proceso como es el del tercer y cuarto curso, también percibe el TFG con «gran inquietud», «gran peso», teniendo la sensación de que les falta preparación para llevarlo a cabo, subrayando las narrativas propias que existen en relación con este trabajo.

Hay muchos bulos, muchos mitos, mucho... Porque le han suspendido y no sé qué... (AE1)

Aunque realmente tampoco has llegado bien preparado como para hacer un trabajo de... ¿no? Porque, como haces también trabajos en grupo, pues..., no sé, no es lo mismo que hacer un trabajo... (AE2)

Asimismo, el alumnado destaca la motivación que tenga para llevarlo a cabo.

Pues yo creo que es un trabajo muy diferente a lo que se hace durante la carrera. Yo creo ¿eh? En mi caso, por ejemplo, no tenía nada que ver, era un tema que no había trabajado durante la carrera, entonces quería hacerlo. (AE1)

Si bien el creditaje que recibe el profesorado por cada TFG aprobado es 0,5 créditos, la percepción es que este tipo de trabajos exige mucha más dedicación que la establecida por norma.

El reconocimiento de los créditos, digamos, es nefasto, o sea quiero decir, las horas que se meten..., claro, luego está qué haces, si haces las horas que te reconoces como tal, es imposible dirigir bien y tutorizar bien un Trabajo de Fin de Grado. Imposible, por eso no ha llegado a un crédito, creo. O sea, que no sé cuántas horas son, pero vamos, o sea, eso te lo comes en cuatro tutorías y corregir una vez el trabajo, o sea... (7E)

En el TFG hay más tutorías, te ayudan... Bueno, dependerá del tutor también o de la tutora, pero es cuando más (necesitas). (EIGD2)

En general, tanto el profesorado como el alumnado perciben el TFG como un proceso que exige gran esfuerzo y la implicación de ambas partes resulta fundamental.

3.2. ¿Cómo? Condiciones organizativas en las que se desarrolla la interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado

Para el alumnado, el proceso académico-administrativo del TFG comienza en el tercer curso. Se organizan charlas explicando cuestiones procedimentales. Existen dos vías para elegir tema sobre el que trabajar durante todo el proceso. Por un lado, el propio alumnado puede proponer el tema que desea contando con el visto bueno de algún tutor/a; y, por otro lado, existen una serie de propuestas organizadas desde cada departamento y asignada a cada tutor/a que el propio alumnado puede elegir. En este sentido la percepción del alumnado es un sentimiento de estar perdidos/as.

Hombre, es verdad que al principio si quieres presentar tu tema, como que te medio avisan, pero es que es como el curso anterior, o sea que todavía no estás metida como en lo del TFG, es en 3.º. (EIGD1)

Sí que fui a una charla porque había una charla de, pues cómo hacer la propuesta o... Bueno, era más general. Sobre el TFG y también hablaban de la propuesta si lo querías hacer. Pero, vamos, que, te hablaban más, pues, eso de, pero no qué tienes que contar porque es que yo tampoco sabía cómo presentar mi tema. (EIGD1)

Y esta sensación de pérdida se intensifica, por ejemplo, cuando el alumnado está cursando Erasmus.

O sea, sí que mandaron un mail, porque estaba allí y lo leí... Se abría el plazo para... Se abre plazo para hacer propuestas para el TFG. Y leí esto y... Propuestas del TFG. Y nos decimos por WhatsApp: «¿Pero ¿qué es esto? No sé qué...». Porque, claro, de repente te llega el mail, no sabes nada y... Entonces, ni hice porque no me enteré de más. Solo ese mail. (EIGD2 cursando Erasmus durante este proceso)

Una vez que ya se ha realizado la adjudicación entre el alumnado y el tutor/a concreto, la sensación que se señala es que depende del tutor/a que te toque, ya que mientras parte del alumnado ha estado recibiendo pautas desde un comienzo, otros estudiantes comentan que sus tutores/as ni siquiera les contestan los mensajes.

Yo, por ejemplo, con el TFG, pues eso, me ha tocado una tutora majísima y es... encantadísima, vamos. Y cada vez que iba a la tutoría digo, genial. O sea, no sé, como que todo te... atendía a todo, te explicaba todo, y muy bien. (EIGD1)

Yo te puedo decir que el TFG lo he hecho prácticamente sola, o sea, yo he sentido que he hecho mi trabajo sola. (AE1)

El profesorado menciona que tratan de que el alumnado opte por desarrollar temas en los que se encuentren con motivación.

Normalmente les doy opción de que cada uno haga el tema que le dé la gana, o sea, que yo controle algo, pero son diferentes los temas. (4E)

Así, existe profesorado que intenta planificar y respetar las pautas establecidas, y profesorado que genera sus propios modelos de tutorización.

En este caso está claro que la tutoría no se puede improvisar, tiene que estar planificada. (8N)

No sigo la propuesta que nos han dado desde la Facultad, no me gusta, y entonces yo hago tutorías personales. (4E)

Otro momento clave es el de la defensa del TFG ante un tribunal, compuesto por tres miembros del profesorado ajenos a todo el proceso. Este modelo de tribunal es propio de esta facultad, sin embargo, en otros centros el director o la directora también forma parte del tribunal evaluador.

Bueno, me hacía comentarios con sugerencias, y yo corregía. Claro, yo corregía..., yo había hecho eso mal, entonces yo corregía, pues, como yo creía, que luego cuando llegué a la defensa me dieron por todos los lados. Y sálvese quien pueda, porque vamos, acabé llorando. Que esa es otra, ¿eso también cuenta cómo tutoría? (AE1)

Por parte del profesorado, sí que se señala que, en muchas ocasiones, las calificaciones que tutores/as asignan suelen ser muy altas, llegando a ser complicado evaluar con objetividad por todas las partes.

Sí, yo creo que ese es el problema también, porque..., que haya tantos nuevas y dieces en los trabajos de fin de grado, que se ponen, que no sabemos medir hasta dónde ha hecho bien el trabajo o hemos tenido buena relación con ellos. (4E)

3.3. ¿Dónde? Espacios y formatos de las diversas experiencias de interacción tutorial en el Trabajo Fin de Grado

El apoyo entre iguales es un formato que el alumnado utiliza tanto desde los primeros trámites como durante todo el proceso. Alumnado del mismo curso y de cursos diferentes intercambian información.

Sí. Y yo sí que hice propuesta, pero le pregunté a una que hizo el año anterior: «Oye, ¿y cómo se hace?». (EIGD1)

Algún docente menciona la tutoría entre iguales, es decir, crean grupos entre el alumnado que tutoriza para fomentar las sinergias formativas, tanto en un espacio de ayuda mutua presencial como virtual.

Bueno, pero yo la llevo desde el 2010, 2011. O sea, yo llamo tutoría entre iguales, por ejemplo, a lo que hago con el TFG. O sea, yo independientemente de que allá... Yo normalmente dirijo cinco, seis TFG, entonces yo reúno a todos, montamos un grupo de WhatsApp, voy trabajando individual, pero voy trabajando en grupo también, y entonces... y luego ellos se van ayudando. Entonces al mismo tiempo tenemos lo que se llama el banco del tiempo. Yo sé sobre SPSS y te ayudo a ti, y tú me ayudas a mí, o sea, a traducir a euskera el resumen o y el no sé qué, o a buscar la bibliografía en la base de datos. Es decir, nos vamos ayudando unos a otros desde lo que sabemos. (8E)

Resulta evidente la influencia del correo electrónico, las aplicaciones de mensajería instantánea y las videoconferencias para acompañar este proceso.

Hago bastantes tutorías y después bastante relación online de mándame el trabajo, yo se lo mando, me lo mandan, se lo mandan... (4E)

En todo caso, se perciben dos modelos de organización de la IT: las individuales y las grupales. Cada tutor/a elige qué tipo de organización seguir, existiendo profesorado que utiliza ambas modalidades.

Bueno, cada uno lo hace a su manera, pero yo hago tutorías personales, o sea, no junto al grupo. (4E)

Algunos estudiantes exponen la situación de profesorado que realiza reuniones grupales juntando alumnado de diferentes grados, lo que dificulta resolver dudas específicas de cada grado.

Yo, por ejemplo, cuando nos citaba, siempre nos citaba a todos sus alumnos, porque tiene más de uno..., o sea, no sé cuántos tiene bajo su tutoreta, pero... Por ejemplo, estábamos con Lehen Hezkuntza⁵ y con Haur Hezkuntza. Claro, el TFG de Lehen Hezkuntza a mí no me vale, y realmente las dudas que surgían de Lehen Hezkuntza no me servían para nada, porque cada TFG era un mundo, y los problemas que planteaban para trabajar en el TFG de Lehen no me servían para nada para el mío. (AE1)

En muchos casos, las interacciones tutoriales de forma grupal compaginándolas con interacciones tutoriales individualizadas son las más útiles para responder a las necesidades del alumnado.

O sea, yo la verdad que muy bien. He estado muy guiada, muy... En octubre ya nos dijo: «Vamos a empezar, quiero que empecéis a buscar información...». Ya no hicimos una tutoría con ella, las primeras han sido un poco comunes con los que estábamos con ella, y así, pues nos ayudábamos un poco entre todos porque, como estábamos todos que no sabíamos ni por dónde empezar el TFG... Pues entre todos, pues podíamos hablar un poco y luego ya las ha ido individualizando para ir viendo ya, centrándonos en el trabajo de cada uno y tal. Y la verdad que muy bien. Hemos hecho mogollón de tutorías y ha estado muy guiado todo. Y empezamos pronto, y eso. Yo, en ese aspecto, he tenido suerte. Creo. (EIGD2)

5. Lehen Hezkuntza: Educación Primaria; Haur Hezkuntza: Educación Infantil; Gizarte Hezkuntza: Educación Social.

El alumnado relata tanto aspectos negativos como positivos de la interacción individual. En cuanto a aspectos negativos, el hecho de no responder en los tiempos deseados al *feedback* que necesitan; que el tutor/a se esté leyendo el trabajo mostrando incongruencias en las devoluciones; falta de preparación por parte del profesorado.

Pobre, la tutoría era pobre. O sea, yo llevaba mil dudas escritas, por ejemplo, que me habían ido surgiendo haciendo el trabajo, y muchas de ellas se quedaban sin contestar, o su única respuesta era leer la guía y responderme lo que ponía en la guía. Pues igual un poco lo que dice AE2, pues no sé si falta de formación de la tutora o..., no sé. (AE1)

Aludiendo a la IT desde una perspectiva positiva, el alumnado subraya el valor de que se respeten los tiempos; resolver sus dudas; relaciones horizontales basadas en el diálogo, la confianza y la tranquilidad.

Me resolvía todas las dudas que tenía perfectamente. Más empatía, sí, no sé. Tranquilidad. Venga lasai, lasai y no sé qué, eso también hace falta. Es verdad. [...] O sea, que al final, es tu último trabajo, estás nervioso, no sabes cómo hacerlo... Pues dar esa confianza, esos ánimos, yo lo..., creo que es superimportante también. (AE2)

5. Conclusiones

Es el TFG, para el alumnado, la clave que les abre las puertas al mundo profesional, la meta final a superar, pudiendo señalarlo, así, como el último espacio académico antes de la segunda transición universitaria. Esto lo convierte, no solo por ser una asignatura anual en nuestro caso (12 ECTS), en un trabajo individual de gran peso para este colectivo, que necesita de un acompañamiento intenso.

El TFG es el espacio de IT donde aparece un discurso positivo, por parte del alumnado, sobre el acompañamiento formativo. Se vivencia el proceso y el acompañamiento, y la relación académica (global) que se construye, más horizontal, donde parece darse un mayor diálogo, otorga al alumnado otra percepción de la IT. Así, nos proporciona pistas sobre las potencialidades de

una orientación-acompañamiento más horizontal, dialógico y colaborativo en el que la relación educativa que se genera se torna fundamental como parecen señalar otros trabajos (Ceballos, 2017; Pastor *et al.*, 2023) y como también parece reclamar el alumnado.

En el TFG, la orientación y la guía se muestran imprescindibles, y solo desde un proceso continuo, planificado, pautado, sistemático... puede encararse y, a la vez, transmitirse el valor y potencial formativo de la IT, como pone de manifiesto el profesorado al referirse a esta interacción. Encontramos también que en la mayoría de los casos recogidos se describe como un espacio comunicativo más cercano y profundo, donde acaban emergiendo otras cuestiones que también necesitan atención, y se puede orientar sobre múltiples necesidades que surgen en este previo a la transición laboral.

Es un espacio, el TFG, en el que tanto profesorado como alumnado vivencian y llevan a cabo, de manera más clara, el encuentro de la IT cada cual, desde su rol, desde otro entendimiento de ese quehacer y sus funciones (Álvarez y González, 2008) frente a modelos más rígidos y unidireccionales. La función docente-orientadora es clara, y el alumnado percibe eso que reclama, implicación, fruto de un mayor seguimiento-acompañamiento.

Por otro lado, desde el trabajo que supone para el profesorado y qué valor le da la institución encontramos que las voces expresan una falta de reconocimiento a una labor de acompañamiento que presentada una gran carga de trabajo a la que, si se respondiese solamente desde los parámetros normativos, es muy posible que las vivencias del alumnado no fuesen las mismas. Ambos colectivos nos han señalado que, con los tiempos de IT marcados por la norma, no creen que llegarían al objetivo propuesto. Esto permite hacerse una idea sobre lo que supone un proceso de acompañamiento formativo, las características de este, las horas de trabajo que implica, lo que cuesta establecer procesos de comunicación, la dificultad de generar climas que favorezcan los procesos de aprendizaje... esto es, para asentar las bases de un buen proceso, se debe invertir, una cantidad de tiempo importante y, desde ahí, se orientará el proceso. No olvidemos que, en general, el alumnado llega perdido a la realización de esta tarea y con la sensación de no sentirse preparado para ella. Es un esfuerzo importante el que supone para ambas

partes, pero, como demuestran las voces, decisiva en lo que respecta al proceso y su resolución (Jaén *et al.*, 2020)

Pero, de la misma manera, ese esfuerzo y labor formativa ha de tener un reconocimiento parejo desde la institución y en el TFG, y esto parece no cumplirse, como hemos apreciado en la norma. Su cómputo real no refleja las horas efectivas de IT que supone. Ese acompañar implica mucha organización y planificación, y exige un esfuerzo mayor al tener que acompasarse a los diferentes ritmos y progresos discentes, ya que es un trabajo totalmente individual para el alumnado (pero generalmente «grupal» para el profesorado), y en el que la IT es fundamental como base-espacio-estrategia de actuación. Supone, más sesiones-encuentros (individuales y grupales), mucha implicación y exige mucho acompañamiento (virtual también). Todo este trabajo, además, solo será reconocido si, finalmente, el TFG se aprueba. En caso contrario, se penaliza al profesorado, desvalorizando más la labor que lleva a cabo al no considerarse las múltiples casuísticas que se pueden encontrar tras una calificación negativa. Hay así, una penalización doble, tanto para el alumnado como para el profesorado en un trabajo muy demandante. Por ello, es necesario que se dé valor institucional al trabajo y esfuerzo docente, y a las actividades parejas a su función. La orientación y el acompañamiento que se realiza en espacios tan específicos como es el TFG, quedan sin recoger normativamente, aun siendo elementos centrales que señalan una buena práctica, y que abren las opciones a modelos más horizontales, más comunicativos, menos directivos, donde la importancia de la (inter)acción, quede reflejada de otra manera y permita acompañar de otro modo. Desde ese mínimo reconocimiento, se podrá potenciar su valor formativo de aprendizaje, dejando de ser un trámite académico más, y desarrollar su valor como aporte desde el compromiso (Gezuraga, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019), devolviendo a la sociedad lo que se debe desde instituciones públicas.

6. Bibliografía

Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación*

- del Profesorado*, 22(1), 49-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541039.pdf>
- Álvarez, N., Marín, C. y Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc04312.pdf>
- Álvarez, P. R., Pérez, D., López, D. y González A. I. (2014). Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 74-89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13521>
- Amat, O. y Rocafort, A. (coords.) (2017). *Cómo investigar: Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis y otros proyectos de investigación*. Profit.
- Ballestín, B. y Fabregués, S. (2021). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- Beloki, N., Martínez, I., Remiro y Zaranzona, E. (2017). Buenas prácticas en Educación Social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de personas participantes y profesionales. *RES. Revista de Educación Social*, 24, 1188-1205. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/res-24-miscel%C3%A1nea-nestor.pdf>
- Bozu, Z., Hervas, G. y Rubio, M. J. (2020). El impacto del TFG en la profesionalización e inserción laboral de los graduados y las graduadas del ámbito educativo. Tendencias y retos actuales y de futuro. En: T. Lleixá, Z. Bozu y A. Aneas (coord). *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 129-134). Universitat de Barcelona.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055007.pdf>
- De Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Domínguez, G., López, A. y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. @TIC. *Revista de Innovación Educativa*. Monográfico: Experiencias pedagógicas, Innovación e Investigación en ámbitos educativos universitarios, 61-71. <https://doi.org/10.7203/attic.9.1963>

- Facultad de Educación de Bilbao/Bilboko Hezkuntza Fakultatea (2016). *Normativa del Trabajo de Fin de Grado (TFG)*. Grado de Educación Infantil. Grado de Educación Primaria. Grado de Educación Social. <https://www.ehu.es/documents/2955630/3360464/Normativa+EU+magisterio+Bilbao2016.pdf/967b6400-db17-43dd-9408-8c4a2d467d0a>
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Ferrer, V., Soria, V. Carmona, M. Saenz, A. y Dahbi, H. (2014). *Diseño metodológico y acompañamiento en la evaluación y transferencia del TFG de Educación Social a la Sociedad y Economía Catalanas*. En: K. Pérez Urrea, B. Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero y P. Ruiz de Gauna (coord.). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y Oportunidades del TFG en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 116-124). Universidad del País Vasco.
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Ciencia.
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf
- Guillén-Díaz, C. y Sanz-Trigueros, F. J. (2019). Trabajos Fin de Grado y su Contribución al Triángulo del Conocimiento en la Educación Superior. Estudio Valorativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.004>
- Jaén, M., Rodríguez, J. y M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 241-250. <https://doi.org/10.5209/rced.63120>

- Lázaro, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150210&orden=1&info=link>
- Pantoja-Vallejo, A., Ruiz, M. J. C. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/RIE.373741>
- Pastor, D., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. III. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Resolución de 26 de marzo de 2015, de la Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación de la Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, aprobada en el Consejo de Gobierno de 12 de marzo de 2015. (BOPV núm. 67, del 13 de abril de 2015). <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/04/1501652a.pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.02.2014.106-113>
- Rodríguez, J., Molina, M. D. y Colmenero, M. J. (2019). La voz de los estudiantes de la titulación de Educación Primaria sobre el Trabajo Fin de Grado. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 1-21. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pyyrqkVDxMFkgHjfW6Hv8kL/?format=pdf&lang=es>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sendín, M. A. y Espinosa, M. T. (2014). La universidad tras el proceso de Bolonia: ¿Una universidad reformada o una universidad necesitada de reforma?, *AFDUC*, 18, 525-548. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14572/AD_2014_18_art_32.pdf?sequence=1&sisAllowed=y

- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En: J. A. González y C. M. Krohling (ed.). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ciespal.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. (2.ª ed). Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª ed. en español). Universidad de Antioquia.

Transición a la vida activa: el sistema universitario vasco a debate

Bizitza Aktiborako Trantsizioa. Euskal unibertsitate-sistema publikoa eztabaidagai

JON DIAZ EGURBIDE
NAGORE GUERRA BILBAO
AINTZANE RODRIGUEZ POZA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen en castellano

Este capítulo se centra en el estudio de la educación superior y en los factores que condicionan la transición de los jóvenes a la vida adulta. Los principales itinerarios educativos que eligen los jóvenes son muy variados, pero los estudios superiores afectan en mayor medida a la vida social y laboral. Los procesos de emancipación de los jóvenes se desarrollan de la mano de la formación, y la formación universitaria sigue teniendo un impacto decisivo en la trayectoria de los jóvenes. Los estudios de los últimos años muestran una mayor vinculación del proceso de emancipación con los contextos educativo y familiar. Las familias creen que la formación universitaria es un factor de primer orden para afrontar su proyecto vital en mejores condiciones, así como para incrementar las oportunidades de empleo y renta. En el ámbito de esta investigación se ha limitado a los datos de matrícula de los estudiantes universitarios de grado de la comunidad autónoma del País Vasco y mide la evolución en los últimos diez años. Las universidades analizadas en este estudio han sido la Universidad del País Vasco, Mondragon Unibertsitatea y la Universidad de Deusto. El interés de la investigación se encuentra en el análisis cuantitativo de la oferta de estudios universitarios de grado y mide las tendencias que se dan en las trayectorias personales de los jóvenes. El objetivo principal ha sido conocer las posibilidades de transición para la vida activa de los jóvenes y, en particular, profundizar en los factores que influyen en estas oportunidades educativas, analizar la oferta universitaria y medir la adecuación a la demanda social. La cuestión de la movilidad social es un proceso que sigue influenciado por las clases so-

ciales y en la comunidad autónoma vasca las universidades privadas siguen siendo decisivas a la hora de conseguir un puesto de trabajo de reconocido prestigio. Así lo demuestran la evolución en los datos de matriculación, que, según la CRUE, la dinámica de la demanda de las universidades públicas y privadas ha tenido diferencias de comportamiento significativas a lo largo del tiempo. En el Estado, la matrícula de las universidades públicas ha descendido un 10% entre 1998 y 2020, mientras que la de las privadas ha aumentado un 263%. Sin duda, es un cambio fundamental en la adaptación de los servicios universitarios a la demanda social. En la comunidad autónoma vasca los datos de matrícula de los nuevos estudiantes de grado confirman el crecimiento de la presencia de la universidad privada. Actualmente uno de cada tres alumnos de nueva matriculación se matricula en una universidad privada.

1. Sarrera

Gazteek aukeratzen duten hezkuntza-ibilbideak askotarikoak dira, baina goi mailako ikasketek bizitza sozialean eta lan munduan dute eragin nagusia. Unibertsitate ikasketek erabat baldintzatzen dute gazteen etorkizuna eta era berean emantzipazio prozesua. Orientazioaren diziplinatik artikulu honetan nagusiki goimailako hezkuntzaren eta hezkuntza prozesua baldintzatzen duten faktoreen analisisaz arduratu gara. Zubiriaren testuaren arabera, ikasleek aukeratzen dituzten gradu ikasketen hautapena nagusiki baldintzatzailleak diren bi egoeratik gertatzen dira: bate-tik, beren gaitasun, interes edo motibazioen arabera ikasketa lerro desberdinak aukeratzen dituzte; baina bestetik, familia, ingurune sozial, kultural eta ekonomikoaren arabera ikasketa instituzio desberdinak aukeratzen dituzte. Horrez gain, generoa eta hizkuntza ere ikasleek aukeratzen dituzten ibilbideak erabakiorrak diren beste bi faktore dira (Zubiri, 2012). Faktore guzti hauek unibertsitate eredu segregatzailearen baldintzak eta determinatzaileak diren ezaugarriak agerian jartzen ditu, beharrezkoak azterketa honen harira, unibertsitate ikasketa eskaintza eta irakaskuntzaren inguruan zuzeneko eragina izateaz gain, gazteek unibertsitate ikasketak aukeratzeko baldintzapeko faktoreak direlako.

Azken hamarkadan argitara diren Unibertsitateari buruzko hezkuntza ikerketak oso anitzak izan dira. Gai hau aitzinean jorratu duten lehen ikerketak oinarrian unibertsitatearen dozentzia, ikerketa ahalmena, ikasleen gaitasunak eta errendimendu emaitzak aztertze-tik abiatu dira (Latiesa *et al.*, 1990). Gaur egun-

go ikerketek, berriz, eremu konplexuagotara zabaldu dituzte beren azterketa eremuak: dozentzia eta ikerketa arloari buruzko azterketaz gain, hezkuntza kalitateari buruzkoak, plangintza berriak, berrikuntza pedagogikoak, ikasleen itxaropen akademiko eta profesionala eta ondorengo garapen ekonomikoan duten eragina, enplegarritasuna, unibertsitatearen ardura-soziala, eta eliteak aztertu dituzte orokorrean.

Lan honetan burutzen den azterketa deskribatzailearen bitartez, ikerlan desberdinetan oinarritu gara. Batetik, ohiko azterketa estatistikoez gain, Euskal Estatistika Erakundea (EUSTAT) eta unibertsitate gardentasun atarrietakoak eskuratu dira, non erakundearen izaera, hizkuntza ereduak eta matrikulazio datuak zehazten diren. Beste mota bateko ikerkuntzak ere kontuan hartu dira segregazioaren inguruko analisia jorratzeko asmoz. Batik bat unibertsitate eskaintzaren analisia eta gizarte-eskariaren egokitzapena neurtu nahi da. Helburu nagusia gazteen bizitza aktiborako trantsizioan egun ematen diren joerak ezagutzea izan da, unibertsitate publikoaren eta pribatuaren arteko bereizketatik abiatzen gara graduetan ikasten ari diren ikasleen bokazio-aukeraketa ezagutzeko. Bestetik, Unibertsitateen Errektore Batzarraren (CRUE) 2021. urteko informea ezagutzea egoki datorkigu. Oso argigarria da helburu honen harira txosten honetan *¿Se ha adaptado la oferta de estudios universitarios a la demanda social?* atala. Unibertsitate publikoaren eta pribatuaren eskaintzaren arteko neurketak muturreko bi errealitate erakusten dituelako (Hernández y Pérez, 2021).

Eusko Jaurlaritzaren Unibertsitaterako Planaren inguruko plangintzaren azterketa ere kontuan hartu da. Batik bat, epe ertainean, unibertsitatearen etorkizunera begira formulatzen diren asmoak ematen dira ezagutzera. Bidean, unibertsitatean eragiten duten faktoreetan sakontzen da, kalitatezko dozentzia, ikerketa eta internazionalizazio fenomenoak. Gizarte premiak betetzeko arauak unibertsitate ikerketa lerroak nola garatzen edo moldatzen ari den ere zehazten du. Kontuan hartu ikerketa lerroak ere unibertsitate barruan lanean jarduten diren irakasleen, dozente eta ikerlari, ibilbidean eragin zuzena duen baldintzak ezartzen dituela. Egungo unibertsitateen katalogazioa erabakitzen duen faktore garrantzitsuena bilakatu da azken bi hamarkadetan.

«Elite akademikoen instituzio nagusia unibertsitatea da; bertan garatzen dira desberdintasun sozialak zilegiztatzeko selekzio sistemak eta bertan ematen dira horretarako beharrezkoak diren

egiaztagiriak. Elite akademikoen pribilegioa beraien eginkizunetik eta eginkizun hori ahalbidetzen duen instituziotik eratorren da: mundu modernoan ezinbestekoa den ezagutza zientifikoa sortu eta transmititzen dute unibertsitatearen esparruan dauden akademikoek, hain zuzen ere. Bada, ikertzaile eta irakasle dira elite akademikoak, zeregin biak ala biak lanbide berean bilduta baitaude» (Larrinaga, 2021).

2. Metodologia

Metodologiari dagokionez lan hau ikerketa-ekintza gisa deskribatzen da; izan ere, ikerketa esploratzailea eta deskribatzailea da hautatutako datu-baseen bilaketetan hartutako mugekin bat datorren ezagutza ematen duelako. Eta bestetik, prozesu honetan erabili den bibliografia eta erreferentzien ekarpen zientifiko eta akademikoaren ondorioetan ere oinarritzen delako. Hezkuntzaren azterketari buruzko literatura bilatu eta kritikoki aztertu ostean, hezkuntza-gaien arteko erlazioak deskribatzen dira. Eredu honek hezkuntza-politikak, praktikak eta hezkuntza-politiken esparruko diskurtsoak baloratzeko aukera ematen du. Erronka modura diskurtsoan sortzen diren kontraesanak, esanahi ezku-tuak eta praktika eta politika horiek hezkuntza-esparrua legitimatzeko modua identifikatzea eskatzen du (Díez *et al.* 2023).

Hemen aurkezten den ikerketak unibertsitateko ikasleen matrikulazioari buruzko datuak aztertzen ditu, eta azken hamarkadan unibertsitatean izan diren matrikulazio bilakaera eta joerak analizatzen ditu. Metodologia kuantitatiboa erabiliz, planteatutako helburuei jarraituz, izaera deskribatzailea eta zeharkakoa garatzen du. Azterketa Euskal Autonomi Erkidegoan diren hiru unibertsitate ezagunetara mugatu da, Euskal Herriko Unibertsitatea, Deustuko Unibertsitatea eta Mondragon Unibertsitatea. Ez dira Gasteizko Europa Unibertsitateko datuak kontuan hartu. EUNEIZ-ek 2022-2023 ikasturtean martxan jarri zituen bere gradu-tako programak lehen aldiz. Gainera, ezin izan da 2022-2023 ikasturteko datuak aztertu, unibertsitate publikoaren matrikula datu ofizialak oraindik argitaratu ez direlako. Bukatzeko, ikerkuntzaren interesa gradu-ko unibertsitate-ikasketen eskaintzaren azterketa kuantitatiboan dago eta gazteen ibilbide pertsonaletan ematen diren joerak neurtzen dira.

3. Emaitzak

Unibertsitateari buruzko jardunaren informazioa, legez araututa dagoen betekizuna da. Jarduera horren gardentasuna bermatzeko orduan unibertsitate instituzioek urtero argitaratzen duten txosten instituzionala ematen du. Gazteen goi-mailako hezkuntza matrikula datuak ere bertan argitara ematen dira. Txosten horietaz gain Euskal Estatistika Erakundeak (EUSTAT) hezkuntza sistema osoaren matrikulazio datuak ere jasotzen ditu. Lehen taulak 2010 hamarkadako irakaskuntza osoko matrikulazioaren bilakaera aurkezten du, haur eta lehen, bigarren, helduen eta unibertsitate hezkuntzaren arabera 2010-2020 hamarkadetan. Taulak ere eredu publiko eta pribatuaren banaketa nabarmentzen du instituzioen titulartasunaren arabera.

Taulak 18. Araubide orokorreko irakaskuntzetako ikasleak, zentroaren titulartasunaren eta irakaskuntza mailaren arabera, 2010/11tik 2021/22ra.

Euskal Autonomi Erkidegoa	2010/11	2015/16	2020/21	2021/22
Guztira	441.020	452.354	453.083	450.128
Haur-Lehen Hezkuntza	212.455	222.002	207.210	202.807
Bigarren Hezkuntza	133.279	148.040	164.402	165.750
Helduen Hezkuntza	29.679	15.482	11.538	11.068
Unibertsitate-Ikasketak	65.607	66.830	69.933	70.503
Publikoa	256.292	253.810	250.619	249.193
Haur-Lehen Hezkuntza	108.204	114.997	108.031	106.060
Bigarren Hezkuntza	66.018	73.488	81.499	82.828
Helduen Hezkuntza	29.214	15.101	11.354	10.908
Unibertsitate-Ikasketak	52.856	50.224	49.735	49.397
Pribatua	184.728	198.544	202.464	200.935
Haur-Lehen Hezkuntza	104.251	107.005	99.179	96.747
Bigarren Hezkuntza	67.261	74.552	82.903	82.922
Helduen Hezkuntza	465	381	184	160
Unibertsitate-Ikasketak	12.751	16.606	20.198	21.106

Iturria: EUSTAT, 24/07/2023b.

Begiz antzematen da euskal hezkuntza sistema osoan eredu pribatuak duen indarra. Sistema osoaren %44,6ko portzentajea izanik titulartasun pribatuko lerroetan matrikulatzen diren ikasleak. Unibertsitateko eremuaren batz besteko zenbakiak aztertzen badira berriz, %29,9ko portzentajea aukeratzen du eredu pribatua. Oso zenbaki garaiak dira kontuan hartuta hamarkada bakarrean eredu pribatuan ikasle kopuruak ia bikoiztu egin direnean. Egoera honen kolokan jartzen du unibertsitate publikoak gizarte-mugikortasunaren auzian duen eragina. Datuak sakonago analizatzen baditugu, 2010eko hamarkadan hezkuntza pribatuaren gorakada agerikoa da. Unibertsitate-ikasketak gradu, master eta doktoretza datuak biltzen ditu. Eredu pribatukoak 2010. urtean 12.751 ikasle izatetik 20.198ra pasatu da hamarkada horretan, hau da, % 158,3 handitu da ikasleen matrikulazio portzentajea. Unibertsitate publikoaren ehunekoa berriz % 9,3 jaitsi da. Aitzitik, 2021-2022 ikasturtean, urtebete bakarrean datu hauek handitu egin dira, unibertsitate publikoan % 1ean areagotzen da bere ikasle kopuruaren matrikula jaitsiera eta unibertsitate pribatuan % 4,4eko igoera, egonkortu egiten dira joerak, unibertsitate pribatuan 20.198 ikasleetatik 21.106 ikasleetara pasaz (Portell, 2023; Mondragon Unibertsitatea, 2023).

Hala erakusten dute estatu mailan irakaskuntza-adarren bila-kaera datuek ere, CRUEren arabera unibertsitate publiko eta pribatuen eskariaren dinamikak portaera-desberdintasun nabarmenak izan baititu denboran zehar. Estatuan Unibertsitate publikoen matrikula %10 jaitsi da 1998 eta 2020 artean, eta unibertsitate pribatuena, berriz, %263 igo baita (Hernández y Pérez, 2021, 11). Zalantzarik gabe, funtsezko aldaketa da unibertsitate-zerbitzuak gizarte-eskarira egokitzeko izan duten bilakaeran. Euskal Erki-dego Autonomikoan graduko ikasle berrien matrikula datuek unibertsitate pribatuaren presentziaren hazkundera konfirmatu baino ez du egiten. Gaur egun ikasleen herenak aukeratzen du lerro hori.

Ikerkuntza honen interesa graduko unibertsitate-ikasketen eskaintzaren azterketa kuantitatiboan dago eta gazteen ibilbide pertsonaletan ematen diren joerak neurtzen ditu. Euskal hezkuntza sistema osoan eredu pribatuak duen eragina eta presentzia nabarmentzen da azken urteetan. Joeren inguruko miaketan sakontzeko asmoz, bigarren taula honek hiru erakundeen matrikula datuak gradu, master eta doktoretza mailetan sailkatzen ditu.

Tabla 19. Unibertsitatean matrikulatutako ikasleak 2021/22, zentroaren titulartasuna eta irakaskuntza-mailaren arabera.

Euskal Autonomi Erkidegoa	Guztira	Gizonak	Emakumeak	Publikoa	Pribatua
Unibertsitate-ikasketak	70.503	32.192	38.311	49.397	21.106
Graduak	58.998	26.575	32.423	41.288	17.710
Master ofizialak	6.809	3.315	3.494	4.071	2.738
Doktoretza	4.696	2.302	2.394	4.038	658

Iturria: EUSTAT, 24/07/2023b

Mondragon Unibertsitateak lau kanpusetan eraiki du bere eskaintza akademikoa. Bilbao, Oñati, Arrasate, eta Bidasoa-Donostia Campus-ak; ikasketak Eskoriatza-Aretxabaleta, Arrasate-Oñati-Goierrri, Bilbo eta Donostia-Irungo herrietara luzatuz. Egun gainera ikasketa zentro berriak Iruña, Madril eta Donostiara zabaldu ditu. Guztira 18 gradu eskaintzen ditu, 19 master eta 4 doktoretza programa. 2008an sortu zuen Lidergo eta Ekintzailtza Graduaren (LEINN) laborategiak munduan zehar barreiatu ditu. Gradu honen ikasketa programaren praktikak, proiektuak eta ikaskuntza bidaiak, Barcelona, Madril, Valencia, Malaga, Berlin, Shanghai, Seul, Queretaro, Puebla herrietan burutzen ditu.

Matrikula datuen analisia egiten bada, Mondragon Unibertsitateak 2010 hamarkadan bere gradu eta master ikasle kopurua bikoiztu egin dituela nabarmentzen da. 2021-2022 ikasturtean guztira 6.326 ikasle izan ditu, 5231 ikasle gradu ikasketak egiten, 1005 masterretan eta 181 ikasle doktoretza ikasketa burutzen. Atzerritik etorritako ikasle-kopurua berriz 564koa izan zen. Unibertsitate honen bilakaerari buruz esan behar da 2022-2023 ikasturtean bere graduen eskaintza handitu eta ikasle kopurua ere 1785 plazetara igo duela (Mondragon Unibertsitatea [MU] 2023).

Deustuko Unibertsitateak Bilbon ezarria du bere egoitza nagusia, baina Donostiako eta Bilboko Kanpusetan garatzen du nagusiki bere ikasketa plangintza. Guztira 7 fakultate ditu, eta Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola ere bai. Horrez gain Gasteizen Arriaga eraikinean eta Madrilen Deusto Business School-en egoitzak ditu. Egibide-Arriaga n Industria Digitaleko Gradu duala eskaintzen da. Guztira Deustuko Unibertsitateak 49 gradu ditu, horietatik 14 gradu bikoitz eta bi online, eskaintzen ditu. Eskaintza honetan medikuntza, erizaintza,

fisioterapia eta ingeniartzatza hiru gradu berriak kontuan hartuta daude. Gainera 43 master programa eta 19 doktoretza programa ditu. 2021-2022 ikasturtean 11.215 ikasle zituen guztira; graduatan matrikulatuak 8.826 ikasle, masterretan 2.017 eta doktoretzan 372 ikasle. Horietatik 684 ikasle beste komunitate batetik etorriak eta atzeritik etorriak berriz, 465 (Portell, 2023). Deustuko Unibertsitateak 2022-2023 ikasturtean graduko ikasleen matrikula 9.404ra igo zuen, aurreko urtean baino 578 gehiago.

Euskal Herriko Unibertsitateak (UPV/EHU) Gipuzkoan, Eibar eta Donostia, Bizkaian, Bilbao eta Leioa, eta Arabako Kanpusean, Gasteizen, ditu bere fakultateak. Gaur egun duen eskaintza ofiziala 84 gradu, 106 master eta 67 doktoretza programa dira. Unibertsitate honetan eman den ikasle matrikulazio bilakaera aurretik esandakoarekin bat dator, datu absolutuetan taulak unibertsitate publikoan matrikulatutako ikasle kopuruaren beherakada nabarmentzen du. UPV/EHUren gardentasun atarian berriz ikasle kopuru ofiziala 44.713koa da. 2021-2022 ikasturtean 35.840 ikasle ofizial zituen graduatan, 3.872 ikasle masterretan eta 4.039 doktoretza ikasketetan. Beste erkidego batetik etorritako ikasleren datuak ez dira ezagutzen baina 2.449 ikasle ditu atzeritik etorritakoak, 930 graduatan, 643 masterretan eta 876 doktoretza ikasketak egiten (Euskal Herriko Unibertsitatea, 2023).

Hamar urteko epean hezkuntza ereduaren inguruko joera garbi geratzen da. Unibertsitate pribatuaren gorako bilakaera ez da bakarrik gradu ikasketetan ematen, masterretan ere bai. Emaitzek erakusten dute joera desberdinak eman direla titularitate pribatuko eta publikoaren artean, graduatan %28,8ak aukeratzen du titularitate pribatuko hezkuntza eredu, masterretan % 43,8ak eta doktoretzan soilik %18,9ak. Antzeko emaitzak ematen ditu EUSTAT-ek 2023ko prentsa oharrean: «Hamar ikasletik zazpik aukeratu zuten unibertsitate publikoetan ikastea. Proporzio hori graduko ikasketetan mantendu zen, baina egoera bestelakoa izan zen goiko mailetako ikasketetan. Masterreko ikasleen % 40k aukeratu zuten sistema pribatua, eta % 14k baino ez zuten aukeratu doktorego-tesia egiteko» (Eustat, 2023a).

3.1. Euskal Hezkuntza Sistema Plana 2023-2026

Eusko Jaurlaritzaren *Unibertsitate Sistema (EUS) plana* dibulgazio asmoa duen eta lau urtez behin berritzen den proposamen poli-

tikoa da. Nahiz eta dokumentuan ez den Gasteizko Europa Unibertsitatea (EUNEIZ) kontuan hartzen, dokumentu berak argitzen du unibertsitate pribatu hau Unibertsitate Sistemaren barruan kokatzen dela:

El Plan Universitario es el instrumento específico aprobado por el Gobierno para la ordenación del sistema universitario vasco... El Gobierno podrá determinar áreas o materias de investigación preferente por su interés estratégico para el País Vasco o por razones de interés científico, artístico o social, que serán dotadas mediante contratos-programa específicos. (LSUV, 25 de febrero)

Eusko Jaurlaritzak argitara emandako txostenean 2026 urte bitartera gauzatu beharreko mugarrak ezartzen dira. Oinarrian «euskal unibertsitate guztietan eragiten du, betiere sistemaren ikuspegitik. EUSek Herrialdeari zerbitzua emateko bokazioan duen gaitasun globala hobetzen laguntzen baitu» (Eusko Jaurlaritza, 2023). Dokumentuak honako sei ardatz hauen inguruan unibertsitatearen asmoak zedarrizten ditu: bat, unibertsitate-enpresaren prestakuntzari zuzendurik diren eta bizitza profesionalean jardun eta prestakuntza jasotzen duten ikasleen kopurua bikoiztea; hau da, gradu edo master dualeko eskaintza bikoiztea. Bi, Bikaintasun zientziaren arloan ekoizpen zientifikoa handitzea, ikertzaileen partetik 5.500 pertsona izatera iritsi eta bide batez, deialdi internazionalako lehiaketetan parte hartzea % 10 handitzea. Produktzioa SJR Scopus lehen kuartilean argitalpenak % 60 baino handiagoa izatea. Hiru, Unibertsitatea+Euskadi Basque Country ardatzean, nazioarteko esperientziak eskainiko dituzten titulazioen kopurua % 25 handitzea eta nazioarteko ikasleen kopurua % 15 handitu. Lau, Irakaskuntza berritzailea eta kalitatezkoa izatea, IKTen erabilpen orokortua, bide batez ikasteko ibilbide pertsonalizatuak eta beren beharretara egokituak izatea. Lan-orientazioa, laguntza psikologikoa eta bestelako zerbitzuak ere zerrendatzen dira. Bost, Komunitate inklusiboa eta berdintasunezkoa ezartzea, STEM Ikasleen % 50 emakumeak izatea eta Ikasleen erdiek euskaraz prestakuntza jasotzea. Eta azkenik, gizarte-eraginaren mugarrak Euskal Unibertsitate Sistemaren enplegutasuna % 90etik gorakoa izatea (Eusko Jaurlaritza, 2023, 68). Laburpen gisara plan honen lerro nagusiak unibertsitate-enpresa, bikaintasun zientzia eta ikerketa arloetan finkatzen ditu.

3.2. Hizkuntzaren atala

Orain arte egindako azterketari baldintzatzailea den beste ezau-garri bat gehitzen badiogu zenbakiak beste errealitate bat erakusten digute. Gainera batzuz beste euskaraz egiten diren ikasketak ez dira Eusko Jaurlaritzak argitara emandako planaren asmoetara iristen. Planaren helburu inklusiboetan agertu arren euskaraz ez du halako eginbiderik izaten erakunde hauetan. UPV/EHU-n Ikasleen erdiak burutzen ditu bere gradu ikasketak euskaraz. 2022ko azken berriak %54ra igo du ikasle kopuruaren portzentajea:

Así, tal como han detallado, si hace una década se impartían en euskera el 75% de los créditos ECTS, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, este curso el porcentaje alcanza el 95%. (UPV/EHU, 2023)

Mondragon Unibertsitatean berriz, ikasleen % 70ak egiten ditu gradu ikasketak euskaraz. Deustuko Unibertsitatean ez da zehaztasunez ikasle kopuru emaitzarik ematen, bere *Memoria* txostenean kredituen %36-a euskaraz eskaintzen dela baino ez da esaten, eta soilik irakasleen %18ak ematen dituela bere eskolak euskaraz. Master ikasketen eskaintza %6 portzentajea ematen dela euskaraz ere adierazten da.

Zenbaki hauek erreferentzia moduan hartuta begiz antzematen da eredu integratzaile izatetik oraindik urrun dagoen eredu dela. Unibertsitate planak azaltzen duen moduan Unibertsitate publikoak gainera soilik gradu ikasketetan betetzen du oinarrizko eredu integratzailea, ez bada doktoretza eta master eskaintzan. Doktoretzan euskaraz defendatutako lanak % 10ko portzentajea kokatzen da eta masterretan, berriz, ez da herenera iristen:

También destaca el dato de que en el presente curso 2023-2024 el 41% de los trabajos de fin de grado se realizan en euskera, mientras que hace una década esa cifra era del 34%. Dentro de los estudios de posgrado, si en 2013 se impartían un 18% de los créditos en euskera, el porcentaje se ha situado este año en el 25%. A su vez, un 23% del alumnado se matricula en euskera en estudios de posgrado y, si hace diez años el 13% de los trabajos fin de máster se realizaban en euskera, ahora es ya el 29%. (UPV/EHU, 2023)

4. Ondorioak eta eztabaida

Gazteen *bizitza aktiborako trantsizioa* bilakaera konplexua duen prozesua da eta baldintzatzaileak diren faktore anitzek hartzen dute tokia jarraibide honetan. Aztertu den bibliografia bildumak oinarrian hiru eremu hauetan biltzen ditu trantsizio honen aldagai nagusiak: hezkuntza, sozializazioa eta lan-mundurako sarbidea (Izquierdo y Farías, 2018; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019). Gazteek uste dute unibertsitate mailako prestakuntza lehen mailako faktorea dela beren bizi-proiektuari baldintza hobetan aurre egiteko, bai eta, beren enplegu-aukerak eta errenta handitzeko garaian ere (Zubiri, 2012, 94). Egoeraren ziurgabetasuna eta gordintasuna nabarmentzen da, azken hamarkada honetan gainera, gazteen emantzipazio tasa larriak horren adibide dira. Orientazioaren esku-hartzea gertatzen den testuinguruetan lan- eta ikerketa-eremu esanguratsuak landu dira. Arlo teorikoan gainera, zalantza betetako testuinguru honetan orientazio eremuak bizitza osoan gertatzen diren fenomeno moduan definitzera pasa da. Orientatzaile ororentzat, egoera eta arazo berriei aurre egiteko premiak asetzeko bide berriak aztertzea eraman ditu. Aldaketa guzti hauek, orientazioa ez dela une jakin batean gertatzen frogatzera iritsi da, bizitza osoan hedatu den prozesua dela baieztatzen baita.

Unibertsitate matrikulazio bilakaerak arazo berri bat ezartzen dio orientazio prozesuari. Datuek 2010.eko hamarkadan unibertsitate pribatuaren gehiegizko gorakada erakusten dute, bai Erkidegoan baita estatu mailan ere. Goi mailako irakaskuntzako egungo hornidura publikoaren ereduak urte luzetan gizartearen premiak bete ez dituen eredu bat dela agerian jartzen du. Hizkuntzaren auzia ere horren adibide da, euskal gizartea erabat kaltetua gertatzen da holako egoeran. Hezkuntza publikoa lehia-kortasun zentzugabe batean ipini du gainera, betiere erakunde pribatuaren mesedetan. Horrela adierazten da dozentzia eta ikerketa aztertu duten lanen emaitzetan.

En general, los datos agregados sugieren una respuesta más adecuada por parte de la oferta de las universidades privadas a las demandas estudiantiles que la realizada por el conjunto de las universidades públicas, que en estos años han mantenido mayoritariamente la presencia generalista de su oferta. En el proceso de implantación del

Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades públicas no han sabido (podido) aprovechar suficientemente la adaptación de las enseñanzas para priorizar e intensificar en su oferta de Grado las titulaciones específicas de los ámbitos que presentan demandas insatisfechas que, de manera recurrente, encuentran acogida en los centros de las universidades privadas. (Hernández y Pérez, 2021)

Gasteizko Europa Unibertsitateak unibertsitate sistema berrian izan duen eragina oraindik neurtu ezin den arren, epe laburrean hirugarren unibertsitate pribatua bildu du lurraldera. Unibertsitate publikoak betetzen dituen ikasketekin lehiatzera eramango duen erakundea izango da. Egoera honek unibertsitate publikoa lehiakortasun egoera larriagoan ipintzen du, ikasketa berdinak eskaintzen dituen erakundea baita.

Unibertsitate eskaintzari ikerketa gainjarri behar zaio. Etorkizuneko plangintzek ikerketaren gainean ezartzen baititu unibertsitate ekintza nagusiak eta honetan unibertsitate publikoak oraindik bide asko du egiteko (Larrinaga, 2021). Kontuan hartu behar da, epe ertainean ikerketaren gainean, plangintza hauek ranking internazionalerako posizionamenduak begiz jo dituztela. Nagusitzen den izaera pribatuko ikerketa eredia unibertsitate publikotik at eramaten dela. Eta nahiz eta doktoretza ikasketen harrobia izan unibertsitate publikoa hustutzeko bidean jarraitzen duela. Euskal Unibertsitate Planak ez ditu publikotasunaren eronkei aurre egiten arlo honetan ere.

Amaitzeko, unibertsitate hautapen prozesua ikasleen segregazioa eta bereizketa nagusitzen duen eredia dela adierazi dezakegu. Auzi honetan hezkuntza eredu publiko osoa dago ez-baian, ez unibertsitatea bakarrik. Azken urteotako bilakaera ikusirik planteatu diren aldagai estrategikoen identifikazioa bera ere goi mailako hezkuntza eskaintza osoaren etorkizuna kolokan jartzen duela kalitatezko hezkuntza sare egoki bat lortzeko orduan.

5. Bibliografía

Álvarez-Pérez P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario. *REOP*, 30(3), 46-63.

- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui, X. y Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Euskal Herriko Unibertsitatea (2023/10/09). *UPV/EHU-ren datu orokorrrak*. Gardentasun ataria. <https://www.ehu.es/eu/web/gardentasun-ataria/datu-orokorrrak>
- Eusko Jaurlaritzza (2023). *Unibertsitate Sistemaren Plana 2023-2026*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen zerbitzu nagusia.
- Eustat-Instituto Vasco de Estadística (24/07/2023a). *Euskal AEko unibertsitateek 70.000 matrikula gaintitu zituzten 2021/22 ikaturtean*. Unibertsitatearen Estatistika 2022 [Prensa oharra].
- Eustat-Instituto Vasco de Estadística (24/07/2023b). *Euskal AEko araubide orokorreko irakaskuntzetako ikasleak, lurralde historikoaren, zentroaren titulartasunaren eta irakaskuntza-mailaren arabera*. 2010/11-2021/22 [fichero de datos]. https://eu.eustat.eus/elementos/tbl0000108_e.html
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (2021). *La universidad española en cifras 2019-2020*. CRUE Universidades Españolas.
- Izquierdo Rus, T. y Farías, A. J. (2018) Empleabilidad y expectativa de logro en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. *REOP*, 29(2), 29-40.
- Larrinaga, A. (2021). Eliteak: Unibertsitatea eta Ikerketa Hego Euskal Herrian. En: J. Díaz Egurbide *et al.* *Hego Euskal Herriko Eliteak. Boterearen azterketa*. Manu Robles Arangiz Institutoa eta Ipar Hegoa Fundazioa.
- Latiesa, M., Muñoz-Repiso, M., González, R. M. y Blanco, A. (coord.) (1990). *La investigación educativa sobre la Universidad : actas de las jornadas*, Madrid, 31 mayo - 1 junio 1990. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE).
- Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco, *Boletín Oficial del Estado*, 279, de 19 noviembre de 2011. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-18152-consolidado.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2018/2019. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Informes_Infografias/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf
- Mondragon Unibertsitatea (2023ko irailaren 9an). *Gardentasun ataria. Graduko inskripzioen bilakaera*. <https://www.mondragon.edu/eu/ezagutu-mu/gardentasun-ataria/izen-emate-bilakaera>

- Portell, M. (coord.) (2023). Universidad de Deusto. Urtekaria/Anuario/Yearbook 2023. *Revista Deusto*, año 40.
- Universidad del País Vasco (2023ko irailaren 9an). *UPV/EHUren gardentasun ataria. Datu orokorrak*. <https://www.ehu.eus/eu/web/gardentasun-ataria/datu-orokorrak>
- Zubiri, A. (2012). Estrategia meritokratikoa auzitan. *Ibilbide akademiko-profesionalen azterketa Donostialdean Uztaro*, 81, 91-111.

¿Cómo construimos nuestra carrera profesional? La experiencia del proceso doctoral en Jovin-RIPO

MARINA MUÑOZ-ARRANZ
JANIRE ADRIÁN ROJO
Universidad de Valladolid

RAQUEL CIBRIÁN CUEZVA
Universidad de Burgos

NATALIA RODRÍGUEZ-MUÑIZ
Universidad de Oviedo

1. Introducción

La llegada de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) viene acompañada de un cambio en la formación superior y, por tanto, de los planes de estudios universitarios, organizando los estudios oficiales en tres etapas: grados, máster y doctorados (López *et al.*, 2014). Se proyecta, un nuevo modelo de enseñanza, en donde el alumnado adquiera una serie de competencias tanto investigadoras como docentes (Daza *et al.*, 2021).

Una de las principales inquietudes como Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (Jovin-RIPO) es la de contribuir, a través de un proceso de reflexión compartida a la construcción de la carrera profesional como investigadores e investigadoras. Esta red está compuesta por jóvenes investigadores de diversas universidades españolas cuyo objetivo es potenciar la investigación en materia de orien-

tación en las nuevas generaciones de profesorado y personal investigador, así como facilitar las relaciones intergeneracionales (Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO). Por ello, la finalidad del proyecto que se plantea a continuación es poner el foco en los programas de doctorado en los campos relativos a Educación, Psicología y Psicopedagogía desde la mirada de la orientación académico-profesional.

Se entiende como *programa de doctorado* el conjunto de actividades conducentes a la adquisición de las competencias y habilidades necesarias para la obtención del título de Doctor (Difabio *et al.*, 2018). Este tipo de programas incluye la organización y desarrollo de los distintos aspectos formativos de los doctorandos, los procedimientos para la elaboración de la tesis doctoral y las líneas de investigación. El doctorado corresponde al tercer ciclo de los estudios universitarios y constituye la más alta cualificación que se puede obtener en términos formativos. La obtención de un doctorado no solo es útil si se desea seguir la carrera académica, sino también para promover la incorporación al tejido profesional, formando a los doctores en la generación y transferencia de I+D+i, en el marco del paradigma de la sociedad de conocimiento (Carbajal *et al.*, 2020; Universidad de Málaga, s. f.).

Los programas de doctorado se presentan articulando un abanico temático atendiendo al ámbito u objeto de estudio, así como atendiendo a los cambios en el espectro político, sociocultural, económico y tecnológico, con la finalidad de articular los propósitos académicos y de investigación atribuidos a las universidades (Vera y Castillo, 2015).

Por definición, el doctorando es el estudiante que ha sido admitido y matriculado en un programa vigente de doctorado. Su principal actividad será investigadora, articulada a partir de una propuesta investigadora complementada con formación transversal e interdisciplinar, y serán considerados como investigadores en formación hasta la defensa de la tesis doctoral (Vargas *et al.*, 2023).

La duración para completar un programa de doctorado es de cuatro años como máximo, realizándose a tiempo completo (Mendoza *et al.*, 2021); permitiendo su curso a tiempo parcial y, por tanto, la ampliación hasta los siete. En los casos de discapacidad igual o superior al 33 por ciento, se propone una duración

máxima de seis años a tiempo completo y de nueve años a tiempo parcial.

En este contexto, de acuerdo con Afolabi (2023), es fundamental que los programas contribuyan a la adquisición de competencias transversales, así como competencias básicas en el estudiante, tales como el dominio del área de estudio y los métodos de investigación relacionados, el desarrollo potencial de la capacidad investigadora a través de diversos sistemas y recursos propios generados a partir del aprendizaje y experiencia investigadora, la ampliación de las fronteras del conocimiento por medio de una investigación original, el fomento del análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas, el desarrollo de una comunicación efectiva entre la comunidad científica y académica y la sociedad de forma internacional, promover el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural, y mejorar la Ciencia Abierta y la Ciencia Ciudadana.

Respecto a la capacitación profesional, debe proporcionar la adquisición de destrezas profesionales que le permitan desenvolverse en contextos con poca información específica, encontrar las preguntas clave para resolver un problema complejo, ser capaz de diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento, trabajar de forma autónoma en contextos internacionales o multidisciplinares, integrar conocimientos y utilizarlos para enfrentarse a la generación de juicios con información limitada y mantener un planteamiento crítico y la defensa intelectual de soluciones (Maquilón, 2011).

La realización de los estudios de doctorado constituye un proceso complejo, en el que influyen multitud de factores que pueden incidir de forma positiva o negativa en las experiencias que viven las personas que se encuentran en este período de formación y que pueden resultar trascendentales para determinar hacia dónde dirigir sus carreras profesionales una vez finalizadas estas enseñanzas (Herminio y Fernández, 2014).

En este sentido, de acuerdo con Daza *et al.* (2021), aspectos como la edad, el perfil educativo o las trayectorias formativas que los y las estudiantes siguen durante su proceso de formación, así como la posibilidad de recibir financiación o la participación en diferentes experiencias de colaboración en la universidad, resultan factores relevantes para entender las diferentes experiencias vividas por los doctorandos y las doctorandas.

Al analizar estos procesos, una de las variables de estudio que más interés ha generado en la literatura científica ha sido las relaciones que se producen entre los doctorandos y doctorandas y sus tutores, directores o responsables de la formación y acompañamiento durante este período (Fernández y Wainerman, 2015; Novoa y Pirela, 2019).

Atendiendo a la literatura existente, parece evidente que la generación de una relación fundamentada en el apoyo y la comprensión va a favorecer el desarrollo del proceso de una forma exitosa. La opinión de doctorandos y de directores confluyen en la importancia de garantizar una atención especializada, que se define en un trato individualizado del proceso de mentoría, de tal forma que la práctica pedagógica de la dirección de tesis abarca procesos complejos que van más allá de generar un solo producto: la tesis, a su vez, implica un enfoque personalizado (Åkerlind y McAlpine, 2017).

Los procesos de dirección van a afectar al estudiante proporcionalmente al establecimiento de relaciones alusivas al desarrollo del doctorando como investigador, mediante el diálogo reflexivo y la retroalimentación que guía al estudiante en este proceso y simultáneamente promueve su autonomía (Fernández y Wainerman, 2015). De esta forma, se justifican los resultados exitosos de la propuesta, con la cantidad de apoyos recibidos, siendo la relación y el diálogo los pilares fundamentales sobre los que se construye la relación entre director y estudiante.

Para el estudiante, una buena elección del tutor va a ser fundamental en el proceso, puesto que, como indica Castillo (2022), los directores de tesis van a ser los encargados de encaminar las acciones a la investigación, lo cual, facilita al estudiante la observación de un experto en el ámbito concreto de estudio, por lo que resulta ser el responsable directo en la orientación de estos procesos mediante su experiencia y conocimientos, que a su vez enriquecen los conocimientos e interacciones del estudiante dentro del programa doctoral.

Asimismo, son varios los estudios que han analizado aspectos relacionados con la motivación (Ledesma *et al.*, 2020; Vargas *et al.*, 2023), la satisfacción (Ching *et al.*, 2021) o la capacidad de superación de situaciones adversas por parte de los estudiantes de doctorado (Chamandía y Quershi, 2021).

Finalmente, cabe señalar, en consonancia con las aportaciones de (Castro *et al.*, 2012), que las recomendaciones clave que se establecen para la mejora de los procesos de doctorado guardan relación con aspectos relacionados con el asesoramiento, la transparencia en la gestión, la dotación de recursos y espacios para promover el contacto y la interacción intergeneracional entre investigadores, la coordinación y promoción de la movilidad internacional o la acreditación de la experiencia investigadora por parte de los y las responsables de los procesos de formación de investigadores noveles. Estos aspectos serán especialmente relevantes a la hora de plantear propuestas de mejora que contribuyan positivamente a la carrera universitaria e investigadora de los doctorandos y las doctorandas.

2. Método

2.1. Objetivos

Por tanto, la siguiente investigación pretende identificar las claves del proceso doctoral y cómo mejorar el acompañamiento de los programas de doctorado. Siendo los objetivos específicos:

- Identificar qué están haciendo las universidades en materia de orientación a los doctorandos.
- Analizar acompañamiento/tutoría de los diferentes programas de los doctorandos de los miembros RIPO.
- Determinar el grado de desarrollo de las competencias vinculadas al proceso de doctorado y al perfil profesional del investigador/a.

2.2. Muestra

La población diana de la investigación se centra en todos aquellos doctorandos y doctorandas que se encuentren en proceso de realización de la tesis doctoral en España en las áreas de educación, psicología y psicopedagogía, ya sean en universidades públicas o privadas.

Para la selección de la muestra se ha realizado un muestreo no probabilístico por conveniencia, contado con las universida-

des de los diferentes miembros del grupo de trabajo Jovin-RIPO, debido a la accesibilidad, proximidad e interrelación del grupo y los investigadores. Estando la muestra comprendida por doctorandos y doctorandas pertenecientes a los programas de doctorado de la Universidad de Burgos, Universidad de la Laguna, Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad Pontificia de Comillas y Universidad de Lleida.

2.3. Metodología

La metodología de esta investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, llevándose a cabo un análisis documental, técnica de recogida de información que permite la recolección de datos a partir de fuentes documentales, con la finalidad de clasificar, analizar, describir, comparar, categorizar y sintetizar la información de forma rigurosa y sistemática, dando origen al problema de investigación (Martínez-Corona *et al.*, 2023).

El estudio cualitativo se basa en un proceso de reflexión compartida entre los diferentes predoctorandos, doctorados y posdoctorandos, que en algún momento de su vida se han encontrado en la construcción de la carrera profesional como investigadores e investigadoras. El proyecto que se plantea pretende conocer las fases del proceso doctoral de cada una de las universidades a través de una revisión de la literatura, en primer lugar, de las diferentes bases de datos y, en segundo lugar, un análisis documental de los diferentes programas de doctorado.

2.4. Procedimiento

En la primera fase del proceso de investigación se ha procedido a la realización de una revisión exploratoria de la literatura, estableciendo de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021).

Se analizaron un total de 55 artículos científicos indexados en 5 bases de datos: Web of Science (WoS), Scopus, ERIC, Dialnet y Google Académico, por ser aquellas bases de datos de referencia acordes a las necesidades del objeto de estudio.

La búsqueda y análisis de la literatura científica permitió sentar las bases para concretar los aspectos relevantes del proceso de

análisis documental de los programas de doctorado. Tomando como referentes los objetivos del proyecto, se analizaron las variables más relevantes y se diseñó un instrumento de recogida de información elaborado *ad hoc*, que consiste en una ficha de análisis, con la finalidad de sintetizar y comparar los datos.

Los criterios para la inclusión de los programas de doctorado fueron el área de conocimiento, se analizaron programas pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación, Psicología y Psicopedagogía, y las universidades de adscripción, entre las que se encontraron, debido a la disponibilidad de acceso a la muestra, aquellas a las que pertenecen los miembros del equipo de trabajo. Se revisaron 9 programas de doctorado en Educación de 7 universidades públicas y privadas del ámbito nacional: Doctorado en Educación M1 (Universidad de Burgos), Doctorado en Educación (Universidad de La Laguna), Doctorado en Educación y Psicología y Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación (Universidad de Oviedo), Doctorado en Psicología (Universidad de Salamanca), Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación (Universidad de Valladolid), Doctorado en Individuo, Familia y Sociedad: una visión multidisciplinar (Universidad Pontificia de Comillas), y Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida y el Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa (Universidad de Lleida).

Los criterios de análisis de los programas de doctorado se vinculan a los siguientes aspectos:

- *Datos de identificación*: en los que se incluye la denominación del programa de doctorado, la universidad y facultad o centro de adscripción, líneas de investigación, número de plazas ofrecidas, idiomas y menciones o modalidades formativas.
- *Proceso de acceso y admisión*: realizándose aspectos relacionados con la información previa al proceso de matriculación de los doctorandos y las doctorandas, los requisitos de acceso y criterios de admisión del programa de doctorado, así como el perfil de ingreso óptimo.
- *Actividades formativas*: incluyendo la participación en seminarios de investigación, la participación en congresos, la elaboración y publicación de informes científicos, la movilidad y estancias de investigación en otros centros de trabajo y la participación en cursos de formación transversal.

- *Competencias*: divididas en competencias básicas y/o competencias generales, capacidades y destrezas personales y otras competencias específicas.
- *Organización del programa*: recogiendo información específica sobre los derechos y deberes de los doctorandos y las doctorandas, así como las funciones atribuidas a los directores y directoras de la tesis doctoral y a los tutores y las tutoras asignadas por las comisiones académicas de los diferentes programas de doctorado.
- Otros aspectos vinculados a la normativa y requisitos para la presentación y lectura de la tesis, los indicadores y resultados del título de Doctor o Doctora, y las observaciones o particularidades de cada uno de los programas de doctorado.

3. Resultados

El análisis documental realizado sobre los programas de doctorado de varias universidades de España ha mostrado información relevante tanto en términos de similitud como de diversidad en su estructura, requisitos y desarrollo.

El principal eje de conexión entre todos los programas de doctorado de Educación, Psicología y Psicopedagogía analizados es que se rigen bajo el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Este Real Decreto tiene el objetivo de colaborar en la formación de individuos encargados de la transferencia de conocimiento hacia el bienestar de la sociedad, alineándose con las principales recomendaciones surgidas de los distintos foros europeos e internacionales.

La citada ley establece un marco normativo común en cuanto a la regulación del tercer ciclo educativo, el título de doctor o doctora con carácter oficial en todo el territorio nacional. Asimismo, recoge los criterios, la estructura y organización del proceso doctoral, los objetivos y competencias que deben adquirir los y las investigadores, las condiciones de acceso al programa de doctorado, el papel del tutor y director en la supervisión y tutela de la formación investigadora, y sus funciones como guía, orientador e incentivador de la comunicación y la creatividad (Real Decreto 99/2011). También contempla la calidad, la evaluación

y la acreditación de los méritos obtenidos para su reconocimiento (Chirivella, 2017).

Otro de los aspectos relevantes de similitud de todos los programas es la estructura, ya que todos cuentan con los apartados de datos de identificación del programa, criterios de acceso y admisión, actividades formativas que se deben realizar en el proceso doctoral, competencias a lograr, organización del programa doctoral, normativa e indicaciones y resultados del programa.

En el apartado de acceso y admisión, se recogen los requisitos y el proceso para participar en el programa de doctorado. Para que el estudiantado pueda acceder a estos programas, es necesario que posean títulos oficiales de grado y de máster con un total de 300 ECTS en el conjunto de las dos enseñanzas o estar en posesión de otro título de Doctor.

Todos los programas cuentan con una serie de actividades formativas y específicas de este donde los y las estudiantes realizan una formación relacionada con el proceso doctoral; en ellas se plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje con diferentes formaciones a partir de buenas prácticas en materia de investigación, cómo gestionar y crecer en el campo, habilidades de comunicación oral y escrita en el ámbito científico, conocimientos sobre bases de datos y bibliometría, y desarrollo de la carrera universitaria e investigadora profesional.

Dentro de estas actividades formativas también se recogen la participación en seminarios de investigación y congresos, la movilidad y la elaboración y publicación de informes científicos. Los doctorandos deberán registrar dichas actividades. Será papel del director y tutor su revisión y, anualmente, la Comisión académica del programa lo evaluará.

Según el Real Decreto 99/2011, los estudios de doctorado garantizan la adquisición de unas competencias básicas como la competencia sistemáticas de un ámbito de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho ámbito, capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación, capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original, capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas, capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general, capacidad de

fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social, artístico o cultural y capacidad para fomentar la Ciencia Abierta y a la Ciencia Ciudadana.

Con respecto a la organización del programa doctoral, se organizan teniendo en cuenta el Real Decreto 99/2011 y los estatutos de las universidades. Estos estudios finalizan con la elaboración y defensa de una tesis doctoral que incorpore resultados originales de investigación. La duración de estos programas de doctorado será de un máximo de cuatro años a tiempo completo, contando desde la fecha de matrícula hasta la fecha del depósito de la tesis doctoral.

Por consiguiente, todos los programas buscan la consecución del proceso doctoral y, por tanto, la obtención del título de Doctor o Doctora; para ello, se siguen una serie de indicadores y resultados del programa, como son las tasas de rendimiento académico o la satisfacción de los egresados.

A pesar de que todos los programas de doctorado se rigen a partir de una misma normativa, realizando el análisis hemos identificado variaciones significativas entre estos.

En primer lugar, relacionado con las líneas de investigación, en algunos programas de doctorado se hace referencia directa a todas las líneas de investigación posibles, mientras que, en otros programas de doctorado, este apartado se organiza por las líneas de investigación a las que se dedican cada uno de los grupos de investigación vinculados con esta área de conocimiento, como es el caso de la Universidad de Lleida.

También existe diferencia con el número de plazas ofrecidas, por regla general, el número oscila entre los 25-30 personas por curso en los distintos programas de doctorado analizados. En este aspecto, la Universidad de Valladolid destaca por tener una oferta de 40 alumnos por curso académico, ya que la universidad se encuentra formada por los campus de Soria, Segovia, Valladolid y Palencia.

Por otra parte, se han identificado diferencias en cuanto al idioma de impartición de las enseñanzas. En concreto, el idioma predominante es el español, presente en todos los programas de doctorado analizados. Las universidades de La Laguna, de Oviedo (en el caso del programa de doctorado en Educación y Psicología), Pontificia de Comillas y de Lleida, incluyen, además, la posibilidad de cursar estas enseñanzas en inglés y en francés en

este último caso, en el programa de doctorado de Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Asimismo, las principales diferencias observadas tienen que ver con la diversidad en cuanto a la incorporación, por parte de las comunidades autónomas, de las lenguas cooficiales en su oferta educativa. Es el caso de los programas de doctorado de la Universidad de Lleida, que incluye el catalán, y del programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación, que, al tratarse de un programa interuniversitario, participan, entre otras, universidades de la comunidad autónoma de Galicia (Universidad de Vigo, de A Coruña y de Santiago de Compostela), por lo que incluye el gallego como idioma oficial de impartición de estas enseñanzas.

Los doctorandos tienen diferentes obligaciones vinculadas con las actividades formativas que deben desarrollar durante su período doctoral en función del programa. Por ejemplo, en algunos programas de doctorado están obligados a cursar asignaturas vinculadas con métodos o herramientas de investigación, a cursar un mínimo de horas formativas y seminarios e, incluso, en algunos programas de doctorado es necesario publicar un artículo científico que cumpla una serie de requisitos, como que la revista sea de alto impacto o que esté catalogada dentro de Scopus, Web of Science, etc.

Lo que más diferencia los diferentes programas son las competencias de los mismos, ya que a pesar de que en todos se trabajan las competencias básicas y capacidades, destrezas y habilidades personales, en algunos programas de doctorado se plantean competencias específicas que son diferentes o incluso únicas, tal y como aparece desarrollado en la tabla 20.

Finalmente, cabe señalar que hay programas de doctorado que no cuentan con competencias específicas como es en el doctorado de Educación de la Universidad de la Laguna, en la universidad de Lleida en el programa de doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida, la universidad Pontificia de Comillas en el programa de doctorado en Individuo, Familia y Sociedad: una visión multidisciplinar; en la Universidad de Oviedo en el programa de doctorado en Educación y Psicología.

Tabla 20. Comparación de las competencias específicas en función al programa de doctorado y Universidad

Universidad	Universidad de Lleida	Universidad de Valladolid	Universidad de Salamanca	Universidad de Oviedo	Universidad de Burgos
Programa de doctorado	Doctorado en Tecnología Educativa (Interuniversitario)	Doctorado en investigación Transdisciplinar en Educación	Doctorado en Psicología	Doctorado en equidad e innovación en educación (Interuniversitario)	Doctorado en Educación
Competencias específicas	OC01. OC02. OC03.	E1. E2. E3. E4. E5. E6. E7. E8. E9. E10. E11. E12.	CM1. CM2. CM3. CM4. CM5. CM6. CM7.	CE1. CE2. CE3. CE4.	CE1. CE2. CE3. CE4. CE5. CE6. CE7. CE8. CE9. CE10. CE11. CE12. CE13.

Fuente: elaboración propia a través de la información de los programas de doctorado de cada universidad

4. Conclusiones

Las enseñanzas de doctorado constituyen la última etapa dentro de la titulación universitaria, las cuales se organizan en programas de doctorado, momento de grandes cambios, inquietudes e inseguridades. Por ello, desde el grupo de trabajo Jovin-RIPO se intenta reflexionar acerca de la diferencia y cohesión entre los diferentes programas, buscando, asimismo, un punto de apoyo y crecimiento.

La investigación documental sobre los programas de doctorado en educación, psicología y psicopedagogía en varias universidades españolas ha revelado un panorama estructurado y diverso, regulado bajo el marco del Real Decreto 99/2011. Este Real Decreto no solo homogeniza la estructura y requisitos de estos programas, sino que también impulsa la formación de investigadores capaces de contribuir al bienestar social mediante la trans-

ferencia de conocimiento. La uniformidad observada incluye los criterios de acceso y admisión, las actividades formativas y las competencias a desarrollar, reflejando una base común diseñada para garantizar un estándar de calidad y coherencia en la formación doctoral a nivel nacional.

Sin embargo, también se han descubierto diferencias significativas entre los programas, particularmente en aspectos como las líneas de investigación ofrecidas, el número de plazas disponibles, el idioma y las actividades formativas específicas requeridas. Estas variaciones reflejan la adaptabilidad y la capacidad de cada institución para incorporar particularidades propias que enriquezcan su oferta educativa y respondan a las demandas y necesidades específicas de su comunidad académica y de investigación.

Una vez realizado este análisis, y como futuras líneas de investigación y crecimiento, se pretende continuar con el proyecto en una segunda fase, en la que se recojan y analicen las percepciones de los diferentes doctorandos en relación del perfil del estudiante, su satisfacción con el programa, el acompañamiento de los tutores, la supervisión de los directores, etc. Con estos resultados, se espera describir los aspectos clave de los programas de doctorado en relación con la experiencia del profesional en su proceso predoctoral, doctoral y postdoctoral. Este proyecto finalizará con la elaboración de una guía de recomendaciones para acompañar y facilitar cierta información clave a los futuros doctorandos.

Financiación del Programa de Ayudas Severo Ochoa para la formación en investigación y docencia del Gobierno del Principado de Asturias (Referencia Proyecto PA-22-BP21-202).

5. Bibliografía

- Afolabi, A. (2023). Doctoral in Europe: models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(2), 164-170. <https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2022-0028>
- Åkerlind, G. y McAlpine, L., (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>.

- Carbajal, J. J., García, M. E., Jiménez, M. D., Reguero, M. y Valverde, M. (2020). Migración en saberes. Tendiendo puentes entre España y América Latina: Hacia la resignificación de la supervisión doctoral. En: *Migraciones, rasgaduras humanas* (pp. 71-115). Universitat Rovira i Virgili y Universidad de Manizales.
- Castillo, A. (2022). Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (núm. especial), 121-136.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: Suggestions of Professors for their Implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 199-217. www.ehu.es/revista-psicodidactica
- Chamadia, S. y Qureshi, J. A. (2021). Academic Resilience: The Ultimate Thriving Constituent towards Persistence in Doctoral Studies. *Journal of Education and Educational Development*, 8(2), 398-417. <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v8i2.41>
- Ching, G. S., Hu, Y. y Roberts, A. (2021). The Part and Parcel of Doctoral Education: A Gap Analysis between the Importance and Satisfaction of the Experience. *Education Sciences*, 11(481). <https://doi.org/10.3390/educsci11090481>
- Chirivella, A. (2017). Sistemas de garantía de calidad de los Programas de Doctorado. *Resúmenes XIC FEICIES*, 157-157.
- Daza Pérez, L., Llanes Ordóñez, J. y Rojas Araya, D. (2021). Impacto del doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 41-59. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32555>
- Difabio, H., Portela, A., Gelonch, S., Muscará, F. y Boarini, M.G. (2018). La experiencia de investigación educativa de nivel doctoral en la región de Cuyo, Argentina. *Revista de docencia Universitaria*, 16(1), 11-32.
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.
- Herminio, J. y Fernández, J. (2014). El pensamiento de los estudiantes de un doctorado en educación, una valoración del programa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(25), 95-106.
- Ledesma, C. A., Chavez, C. A. y Rodriguez, M. A. (2020). Motivaciones y limitaciones que influyen en la retención de los doctorandos en una Universidad en Perú. *Revista Gestión I+D*, 5(3), 51-68. http://caelum.ucv.pe/ojs/index.php/rev_GID/article/view/20226

- López, D., Delgado, M., Llanes, J. y Franchy, R. (2014). Un estudio sobre las necesidades de formación en investigación y docencia universitaria de los estudiantes de doctorado en materia de orientación. *Revista Contrapontos*, 14(2), 241-258. <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p241-258>
- Maquilón, J. J. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Asociación Universitaria de la Formación del Profesorado. Universidad de Murcia.
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E. y Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Mendoza, J., Rizo, N., Beltrán, H. y Concepción, E. R. (2021). La formación doctoral: estudio comparativo entre Europa y América. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 170-182.
- Novoa, A. y Pirela, J. (2019). Elementos para un modelo sobre acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 89, 658-685.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 35, de 10 de febrero de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>
- Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) (s. f.) *Presentación de Jovin-RIPO*. <https://ripo.es/jovinripo>
- Universidad de Málaga (UMA). *Doctorado*. <https://www.uma.es/doctorado/info/60440/algunas-definiciones-basicas>
- Vargas, T., Ordaz, M., Marín, L. G. y González, M. M. (2023). Análisis del proceso de gestión de la formación doctoral en tres universidades cubanas. Mendive. *Revista de Educación*, 21(2). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3271>
- Vera, L. J. y Castillo, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(1), 58-74.

La formación del profesorado tutor ante los desafíos en la educación secundaria obligatoria: el caso del noroccidente de Asturias

ANA DÍAZ-CRESPO

Universidad Internacional de Valencia

MARÍA-LUISA RODICIO-GARCÍA

MARÍA-PAULA RÍOS-DE-DEUS

NURIA MATOS-PATIÑO

Universidad de A Coruña

1. Introducción

La acción tutorial constituye un reto que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto, desde la formación y la adaptación a los nuevos tiempos y a los diferentes entornos de aprendizaje para conseguir una orientación y tutoría de calidad en todas y cada una de las etapas educativas y, aún más, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Es el profesorado tutor quien tiene una importancia mayor en velar por el desarrollo personal individual y la integración del alumnado, garantizando la equidad educativa.

Tras el análisis de las diferentes definiciones de *tutoría*, y en vista de su evolución en nuestro país, se toma como punto de partida una definición que resalta la importancia que merece este colectivo como guía para la selección y empleo de unas correctas herramientas que permitan llevar a cabo una acción tutorial fructífera con alumnado, familias y resto de los docentes.

Es preciso reflexionar sobre lo relevante de la formación de aquellos que van a ejercer la labor de tutorizar, erigiéndose en cabezas visibles de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros de ESO.

En diversos estudios (Bellido, 2021; Cascales-Martínez y Gomariz-Vicente, 2021), se pone de manifiesto que el profesorado tutor ve su labor escasamente recompensada y siente que debería ser una función voluntaria, lo cual hace precisa la existencia de incentivos y de un mayor reconocimiento, así como el establecimiento de nuevos mecanismos de selección y nombramiento de tutores/as que permitan que no siempre sean los/as mismos/as docentes quienes cumplan con esa función.

La idea de que la calidad de un sistema de enseñanza descansa directamente sobre la calidad de su profesorado se repite en los textos e informes sobre educación y formación docente que se han consultado (Eurydice, 2023; MECD, 2013). Existen datos que la avalan, por ejemplo, el *Informe McKinsey* de 2007, el cual, al analizar los datos de PISA (*Programme for International Student Assessment*, 2023), se pregunta por qué desde evaluaciones anteriores, unos sistemas mejoran y otros no. La respuesta es contundente: mejorar los resultados supone poner el foco en la calidad del profesorado, lo cual pasa, ineludiblemente, por mejorar su formación.

La percepción que los tutores/as tengan sobre su labor y la satisfacción manifestada en relación con su labor tutorial son factores que inciden en el desarrollo de las competencias básicas de los/as estudiantes (López, 2014).

En líneas generales, el profesorado siente que no está preparado para ejercer la tutoría y, en el caso de haber recibido formación al respecto, señala que es demasiado teórica, por lo que consideran que la experiencia resulta clave para mejorar su praxis (González, 2020).

Tras el análisis de estudios previos y el conocimiento de la relevancia de la formación del profesorado tutor a la hora del desempeño de su papel en pro de una mejora de la calidad educativa, nace la idea de la investigación que constituye una tesis doctoral y, de la cual, se presenta aquí una parte del estudio cuantitativo realizado. Se concreta en un área específica, el noroccidente de Asturias, un contexto rural donde existen importantes diferencias en el nivel socioeconómico y formativo de sus habitantes;

pero extrapolables, seguramente a otros contextos de iguales características.

Las desigualdades entre el alumnado se plasman en su forma de vida tanto en lo referente a aspectos académicos como sociales. El conocimiento de primera mano de esta situación da pie a la idea de que, desde los centros educativos de ESO, no se está dando una respuesta a las necesidades del alumnado para que disfrute de una educación basada en la igualdad de oportunidades. Desde la acción tutorial ha de tenerse en cuenta el entorno social, cultural y económico para una intervención adaptada a esas necesidades reales del alumnado.

La formación del profesorado juega un papel muy importante a la hora de llevar a cabo las funciones que le son propias. Bajo la hipótesis de que la formación de estos/as docentes no es la adecuada en relación con las necesidades educativas del alumnado de la zona, se plantea una investigación que busca analizar dicha formación, conociendo cómo entiende la tutoría el profesorado tutor y ahondando en sus carencias formativas.

Con esta investigación se pretende concluir si son ciertas esas hipótesis e ideas concebidas a partir de las observaciones previas realizadas, conociendo el punto de vista del profesorado tutor acerca de su formación, del desempeño de su labor como «orientadores/as» y educadores/as del alumnado, en definitiva, de su papel como agentes educativos clave dentro del escenario comentado.

Bajo la idea de que estos profesores/as tienen necesidades formativas que cubrir para poder ofrecer esa intervención de calidad de acuerdo con los tiempos cambiantes y las características concretas de la sociedad en la que trabajan, se presentan como problemas de investigación el conocer en qué medida esas deficiencias formativas afectan al desempeño de su labor tutorial al no coincidir con las necesidades reales del alumnado de la zona y, por otra parte, el cómo el profesorado analiza, desde su experiencia, el grado de importancia de su formación a la hora de ejercer como tales.

Se plantea como objetivo general: analizar la formación del profesorado tutor de los centros educativos que imparten la ESO en el noroccidente de Asturias, teniendo en cuenta las características propias de la zona.

Para lograr este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características sociodemográficas del profesorado de ESO del noroccidente de Asturias que ha participado en la investigación.
- Conocer la percepción del profesorado en relación con su competencia para asumir las funciones que le son propias.
- Conocer hasta qué punto el profesorado considera que la Administración educativa le ofrece formación en tutoría.

2. Diseño de la investigación

En este trabajo se aborda únicamente parte del estudio cuantitativo, descriptivo e inferencial. Resulta un modelo idóneo, ya que se pretende exponer cómo es la realidad educativa de una zona geográfica concreta, presentando sus características para hacer entender dicha realidad y conocer de primera mano cómo se vive esta desde la perspectiva del profesorado tutor de los centros educativos de ESO y cómo influye en su forma de llevar a cabo sus funciones docentes.

En lo que se refiere a la temporalización, estamos ante un estudio de tipo transversal, ya que no busca ver la evolución de un fenómeno a lo largo del tiempo, sino evaluar su situación en el momento de ser estudiado, si bien, por las características propias del trabajo, la recopilación y el análisis de datos han llevado un período de tiempo en el que ha habido ciertos cambios, siendo el más destacable la situación de confinamiento domiciliario vivida en el año 2020, que conllevó una adaptación de urgencia de los modelos educativos vigentes.

Atendiendo al tratamiento de las variables, el trabajo tiene un claro carácter no experimental, ya que se somete a los sujetos a ningún tipo de control, ni se ha manipulado ninguna variable para buscar un determinado objetivo. Asimismo, se agrupa dentro de los métodos transversales, pues no pretende ver la evolución de la situación en el tiempo.

2.1. Población y muestra

Se realiza un muestreo incidental, es decir, se invita a participar a todos los centros del noroccidente de Asturias, de forma totalmente voluntaria. Lo que sí que se trató, en la medida de lo posi-

ble, fue contar con una muestra variada en cuanto a las variables objeto de estudio y que permitieran después realizar comparaciones entre grupos.

La población total (tabla 21) está compuesta por 224 docentes y se ha obtenido respuesta de 109, lo que supone el 49,55% del total, lo que constituye una implicación de casi la mitad del profesorado.

Tabla 21. Población y muestra por centros educativos

Centro educativo	Población	Muestra	N%	n%
IES Galileo Galilei - Navia	50	22,52	32	29,36
IES Carmen y Severo Ochoa - Luarca	42	18,91	23	21,10
IES Marqués de Casariego - Tapia de Casariego	44	19,80	14	12,85
IES Elisa y Luis Villamil - Vegadeo	45	20,27	16	14,68
COL Santo Domingo - Navia	8	3,3	7	6,42
COL José García Fernández - Luarca	9	4,04	6	5,51
CPEB Boal - Boal	20	9,00	8	7,33
CRA Villayón - Villayón	6	2,60	3	2,75
Total	224	100	109	100

De los 109 docentes participantes, 73 son mujeres (66,4%) y 36 hombres (32,7%). La edad media se sitúa en los 45,13 años (DT = 8.722) y oscila entre los 24 y los 62 años. La media de años que han estado como docentes de ESO es de 15,9 (DT = 9.256) y abarca un intervalo que va entre 1 y 34 años, tal y como se observa en la tabla 22.

Tabla 22. Distribución de la muestra en función de los años dedicados a la docencia en la ESO y a los años en que han sido tutores/as

Experiencia docente	Frecuencia	%	Ejerciendo como tutor	%
< 1 año	-	-	1	1,02
Entre 1-5	20	18,35	40	40,81
Entre 5-10	10	9,17	30	30,61
Entre 10-15	24	22,02	12	12,24

Entre 15-10	23	21,10	10	10,25
Entre 20-25	14	12,84	2	2,04
Entre 25-30	12	11,01	3	3,03
TOTAL	109	100	98	100

2.2. Procedimiento

En todos ellos, previo al comienzo de la fase de recogida de datos, se ha concretado una reunión con las personas responsables de dirección para informarles del proyecto, los objetivos del estudio y el cómo se pretendía llevar a cabo este de forma detallada. Del mismo modo, se han establecido acuerdos de confidencialidad y protección de datos de los/as participantes, atendiendo a lo recogido en la declaración de Helsinki y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de A Coruña.

En este estudio, para seleccionar una muestra representativa, se ha tenido que variar el criterio durante el transcurso de la propia investigación. En un primer momento se pensaba aplicar a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que estuviese al frente de una tutoría en el momento de responder; pero, debido a la baja participación obtenida siguiendo ese criterio, se hizo extensible a todo el profesorado, tanto tutor como no, en el momento de recoger los datos.

Se trata de un muestreo intencional o de conveniencia (Mcmillan y Schumacher, 2005), una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados por la conveniente accesibilidad para el investigador.

Tanto en el formulario en línea como en su versión impresa se incluía, antes de las preguntas, un pequeño párrafo introductorio donde se explicaba la importancia de contestar con sinceridad a las cuestiones planteadas y el objetivo de la investigación de la que formaba parte el cuestionario, así como se agradecía la colaboración voluntaria y desinteresada de quienes accedían a ofrecernos sus respuestas. Por supuesto, era totalmente anónimo y con fines únicamente enfocados al presente trabajo de investigación y las publicaciones de él derivadas tratando los datos de manera global.

2.3. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario, que permite al investigador obtener de manera sencilla un volumen de información importante acerca de los sujetos estudiados y su entorno.

Se ha intentado configurar el cuestionario de manera que diese respuesta a los objetivos planteados y que dejase los ítems claros para ofrecer la mayor facilidad de respuesta.

Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido por un grupo de expertos: tres profesoras de Orientación que forman parte del Programa de Doctorado en el que se inscribe el trabajo completo del que sale este capítulo, así como con otra docente de fuera del programa, con el fin de constatar si los elementos del instrumento eran suficientes y adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El cuestionario está formado por 59 ítems, los cuales, a excepción de las 13 preguntas iniciales, de identificación, el resto ya se centran en diferentes dimensiones de la tutoría. Se contestan atendiendo a una escala de valoración de tipo Likert (donde 1 es «nada / totalmente en desacuerdo» y 5 es «mucho / totalmente de acuerdo»).

Para este trabajo nos centramos en cómo se caracteriza la muestra y en si se siente formada para desarrollar la acción tutorial, así como si la Administración se la facilita.

Las preguntas se presentan divididas en dos bloques diferentes:

- *Cuestiones iniciales*, para recabar datos acerca de las características personales de los/as participantes, tales como género, edad, años de docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, nivel formativo, situación laboral, desempeño actual de la labor tutorial, elección voluntaria para ejercer como tutor/a, años de experiencia en ese cargo, centro al que pertenece, curso en el que más veces ha sido tutora, asistencia a cursos específicos de formación en tutoría y voluntad o rechazo de ser tutor/a el curso próximo motivando su respuesta.
- *Cuestiones relacionadas con la formación en aspectos de la tutoría*. Para conocer en qué medida los docentes participantes se perciben formados en diferentes aspectos relacionados directa-

mente con la tutoría y en qué grado consideran que se les está ofreciendo dicha formación. Está compuesto por una serie de ítems que enuncian acciones propias de la labor tutorial, como el conocer la psicología del adolescente, el informar acerca de la situación actual del mercado laboral o favorecer el autoconcepto del alumnado.

Se comenzó contactando con la dirección de los centros para solicitar su participación a lo que respondieron muy positivamente. Ellos se encargarían de facilitarles el enlace al profesorado tutor para su cumplimentación.

Si bien en un principio se planteó en línea, al ser poca la respuesta por este medio, la dirección facilitó el correo electrónico, para enviar de forma directa el cuestionario y, ni aun así, por lo que se optó por acudir a los centros en persona y con cuestionarios en papel, como último recurso para alcanzar un número de respuestas razonables para la investigación.

3. Análisis de datos

Lo primero fue comprobar si los datos obtenidos cumplían con los requisitos de normalidad y se analizó a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov (por ser más de 50 casos). La prueba llevó a una estadística no paramétrica, al no cumplirse la normalidad de la muestra ($p = .000 < .005$).

Al carácter descriptivo del estudio, añadimos un carácter inferencial en el que se comparan algunas de las dimensiones analizadas.

Entre las pruebas descriptivas se realizan análisis de frecuencias (parecía interesante al tratarse de pocos sujetos), y de porcentajes que pueden dar una visión de conjunto, clarificadora en algún aspecto. Asimismo, se recurre a tablas de contingencia para saber la distribución de la muestra en función de determinadas variables, como, por ejemplo, el género, los rangos de edad que se establecen, etc.; que permitían conocer hacia dónde se decantan los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales que se realizan posteriormente, en cada caso, según la naturaleza de los datos.

4. Resultados

4.1. Cuestiones iniciales

Como ha quedado constancia al referirnos a la muestra utilizada, en su mayoría son mujeres 73 y 36 son hombres. La edad media de los participantes se sitúa en los 45,13 años ($DT = 8.722$) y oscila entre los 24 y los 62. La media de años que han estado como docentes de ESO es de 15,9 ($DT = 9.256$) y abarca un intervalo que va entre 1 y 34 años, como ya se ha dejado constancia.

La formación inicial de los participantes es en su mayoría de diplomatura/licenciatura o graduados, dados los cambios producidos en la organización de los estudios universitarios en la etapa de formación inicial del profesorado participante (77,3%), que suponen 85 sujetos del total de la muestra; el 17,3%; es decir, 19 sujetos dicen haber realizado un máster o posgrado y el resto 4,5%, 5 sujetos han hecho un doctorado.

La mayoría es profesorado asentado en sus centros con un contrato fijo, funcionarios/as (70%), por lo que la rotación es mínima; el 19,1% está interino, por lo que se supone que cambiará de centro en algún momento, algo muy importante para la acción tutorial, y ya no digamos con los que están como sustitutos o similar.

Entre estas primeras preguntas de identificación, se han metido cuatro relativas a la acción tutorial, en concreto: si han elegido voluntariamente ser tutores, en qué curso de la ESO han sido tutores en más ocasiones, si han asistido a cursos de formación en tutoría y, finalmente, si elegirían ser tutores/as el próximo curso.

A la primera de las cuestiones responden 90 (82,57%) que no han elegido voluntariamente ser tutores/as, lo que significa que se han visto obligados a ocupar el cargo. Tan solo 19 personas (17,43%) señalan que sí lo han asumido voluntariamente, lo que ya está hablando muy claro sobre el concepto que hay entre el profesorado de que la tutoría es una carga añadida y no están demasiado dispuestos/as a asumirla.

Si hablamos del curso en el que ejercen como tutores, los porcentajes son muy similares (30% en 4.º ESO, 25% 1.º ESO, 23 3.º ESO, 22% 2.º ESO).

4.2. Formación en aspectos de la tutoría: la tengo/ me la ofrecen

Los docentes se ven más formados para desarrollar las tareas que son de información a los estudiantes, indican ser competentes en *saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado* (79,81 %); *Conocer medidas de atención a la diversidad* (70,64 %); *Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales* (67,89 %), y *Potenciar hábitos de vida saludables* (66,05 %), tal y como se muestra en la tabla 23.

Son las funciones de información al alumnado las que más dicen poseer, alcanzando los porcentajes más altos, a excepción de la falta de conocimiento que tienen para *informar a los estudiantes sobre becas* (30,27 %), que es casi lo menos valorado, solo superada por *tratar sobre temas de drogodependencia* (27,89 %), acerca de lo cual podemos ver cómo perciben un déficit formativo importante.

Es reseñable, en el caso del *conocimiento de las posibilidades de obtener becas*, cómo un porcentaje considerable de la muestra (16,41 %) señala no estar nada formado al respecto, en línea con el porcentaje que indica que la oferta formativa al respecto es nula (21,8 %).

Las *posibilidades del sistema educativo* parecen ser una temática que en cierto modo dominan (62,97 %), siendo, además, aquella de la que más formación les ofrecen (89,9 %). Una asociación entre variables que no puede hacerse en la misma línea respecto a la *implicación en la enseñanza de técnicas de estudio* (51,38 %), acerca de lo cual se ven formados/as en torno a la mitad de los/as docentes participantes, mientras que dicen que es una de las temáticas sobre las que mayor oferta formativa tienen (83,49 %).

Coordinar el proceso de evaluación del alumnado (79,81 %) y *organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* (39,45 %) son dos funciones típicas del profesorado tutor, por lo que cabría esperar que respondiera que lo conocen el 100% del profesorado y no ha sido así. De hecho, *saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación* está entre las funciones de las que menos formación dicen tener. En cuanto a si le ofrecen dicha formación, viendo los porcentajes sorprende igualmente el que haya tantos/as docentes que señalen que nadie les habla de ello, un 12,7 %.

Hay un bloque de preguntas relativas a si están formados/as para favorecer determinadas competencias en el alumnado, como la *autonomía e iniciativa personal* (59,63 %) o el *autoconcepto* (43,11 %), a lo que dicen que sí en un porcentaje ligeramente bajo; valoraciones que descienden cuando hablamos de si en su oferta formativa se habla de estos temas, con porcentajes del 32,11 % y del 40,37 %, respectivamente.

Tabla 23. Formación del profesorado percibe que tiene y la que indica le ofrece la Administración

Formación	La tienen (n/%)	Se la ofrecen(n/%)
Conocer las posibilidades de obtener becas (al estudio, de libros, comedor, etc.	33 / (30,27)	41 / (37,6)
Conocer medidas de atención a la diversidad	77 / (70,64)	79 / (72,48)
Informar sobre las posibilidades del sistema educativo	73 / (62,97)	98 / (89,90)
Informar sobre la situación actual del mercado laboral	73 / (41,28)	28 / (59,63)
Conocer estrategias de búsqueda de empleo	45 / (41,28)	28 / (25,69)
Saber coordinar el proceso de evaluación del alumnado	87 / (79,81)	65 / (59,63)
Saber organizar y presidir la junta de profesores/as y las sesiones de evaluación	43 / (39,45)	60 / (55,04)
Favorecer el autoconcepto del/de la alumno/a	47 / (43,11)	44 / (40,37)
Favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística	68 / (62,28)	33 / (30,27)
Favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana	69 / (63,30)	46 / (42,20)
Favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal.	65 / (59,63)	35 / (32,11)
Conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado	65 / (59,63)	46 / (42,20)
Conocer la psicología de los/as adolescentes	55 / (50,46)	42 / (38,53)
Potenciar hábitos de vida saludables	72 / (66,50)	95 / (87,16)
Potenciar un uso responsable de internet y las redes sociales	74 / (66,05)	64 / (58,71)
Potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable	76 / (62,72)	53 / (48,62)
Implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio	56 / (51,38)	91 / (83,49)
Favorecer la educación afectivo-sexual	50 / (45,87)	61 / (55,96)
Tratar sobre temas de prevención de drogodependencias	30 / (27,89)	67 / (61,47)

Los datos son ligeramente mejores si hablamos de favorecer la adquisición de competencias de comunicación lingüística (62,38%), favorecer la adquisición de competencia social y ciudadana (63,30%), o favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal (59,63%). En este caso los porcentajes descienden acusadamente al hablar de la formación que les ofrecen para ejercer como tutores/as, siendo de los más bajos con 30,27%, 42,20% y 32,11%, respectivamente.

Resulta llamativo que, si bien informar sobre la situación actual del mercado laboral recibe una buena valoración (62,97%), un 17,3% de los/as docentes señalan que no reciben nada de formación sobre ello.

Respecto a conocer estrategias de búsqueda de empleo, se observa uno de los datos más bajos en cuanto a percepción formativa de los/as docentes (41,28%), siendo tan solo un 25,69% quienes afirman recibir oferta formativa y, casi de forma pareja, un 22,7% los que dicen que no reciben ninguna.

Tan solo la mitad del profesorado participante dice estar formado para conocer la psicología de los/as adolescentes (50,46%) e implicarse en la enseñanza de técnicas de estudio (51,38%), estando ambos en puntos diferentes en cuanto a la oferta formativa. Un 38,53% de los/as participantes dice recibir oferta para formarse en el conocimiento de la psicología de los/as adolescentes, mientras que, en un porcentaje mucho mayor, el 83,49%, afirman recibir esta oferta en referencia a la enseñanza de técnicas de estudio.

El ítem relativo a potenciar el desarrollo de la conciencia medioambiental, el reciclaje y el consumo responsable alcanza un porcentaje elevado (62,72%), no siendo de los que más formación les ofrecen (48,62%). Con un porcentaje ligeramente inferior encontramos la formación que dicen recibir acerca de conocer las aspiraciones, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado (59,63%), algo clave para el buen desarrollo de la labor tutorial en la etapa.

Finalmente, en este bloque se preguntaba por otras importantes funciones del profesorado tutor dadas las características propias de la etapa vital del alumnado de ESO, favorecer la educación afectivo-sexual, para lo que dicen estar escasamente formados (48,87%) y les ofrecen formación en un porcentaje también escaso (55,96%); y tratar sobre temas de prevención de drogo-

dependencias, donde ya la percepción formativa del profesorado es la más baja con tan solo un 27,89 %, en relación con todo lo visto. Tan solo 30 docentes se ven competentes en la temática de las drogodependencias, aunque esta sea una de las que más dicen recibir oferta formativa (61,47 %).

En la figura 6 se observan gráficamente las diferencias existentes entre la formación que tienen y la que le ofrecen.

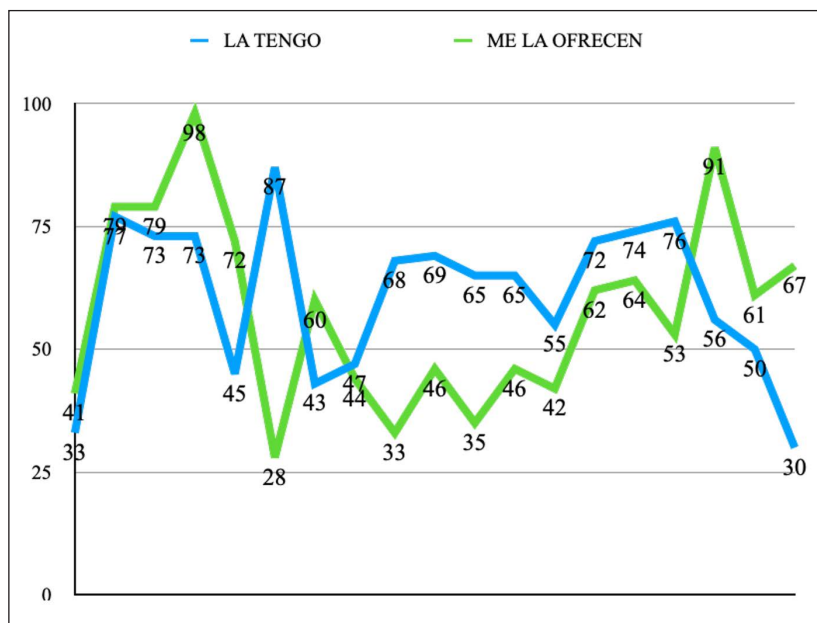


Figura 6. Formación que dicen tener y la que indican que le ofrecen

Analizando la categoría docente, vemos que solo son estadísticamente significativas las diferencias cuando nos referimos a *informar acerca de la situación del mercado laboral*, tanto desde el punto de vista de que perciben que tienen formación al respecto ($\chi^2 (2, n = 109) = 7.993; p = .020 < .05$) como atendiendo a que se la ofrecen ($\chi^2 (2, n = 109) = 8,280; p = .016 < .05$). En este caso, son los/as docentes que han realizado un máster o posgrado quienes lo perciben en mayor medida, seguido de los/as doctorados y, finalmente, los/as que solo poseen una diplomatura, licenciatura o grado, si atendemos a los rangos promedio en cada caso. Las personas de mayor edad parecen estar más desinformadas de estos temas.

El profesorado señala también que está preparado para *favorecer el autoconocimiento del alumnado* ($\chi^2 (2, n = 109) = 8,846; p = .0162 < .05$); y para *favorecer la autonomía e iniciativa personal* ($\chi^2 (2, n = 109) = 10,559; p = .005 < .05$). Curiosamente, en estos aspectos es el profesorado con menor nivel de estudios el que se percibe mejor preparado. Ello puede deberse a que cada vez más se trabajan este tipo de temáticas en la formación inicial del profesorado de Secundaria y antes parecía que el tutor de ESO estaba solo enfocado en la salida laboral del alumnado. Sin embargo, el ser tutor/a en la actualidad o la situación laboral son variables que no aportan diferencias estadísticamente significativas.

Los años de experiencia docente nos parecía una variable de interés para saber algo más de la evolución de la tutoría en el contexto objeto de estudio y, realizadas las pruebas pertinentes, los resultados indican que la función de *organizar y presidir las juntas de evaluación del grupo* es estadísticamente significativa tanto en cuanto a su percepción de que tienen esa competencia ($\chi^2 (4, n = 109) = 10,266; p = .003 < .05$) como a que se la ofrecen ($\chi^2 (4, n = 109) = 10,266; p = .036 < .05$). La *educación afectivo social* ($\chi^2 (4, n = 109) = 12,442; p = .014 < .05$), y la *formación en prevención de drogodependencias* son dos variables que difieren significativamente del resto en cuanto a que sea una formación que les ofrecen ($\chi^2 (4, n = 109) = 13,472; p = .008 < .05$).

La respuesta a cuestiones como sentirse formados para *informar sobre becas de libros, becas de comedor, etc.*, es una cuestión que perciben como una competencia adquirida ($z (n = 109) = 13,472.1912; p = .037 < .05$), y también ofrecida ($z (n = 109) = -2.549; p = .011 < .05$); *Organizar y presidir las juntas de profesores/as y juntas de evaluación* es señalada tanto como algo que saben hacer ($z (n = 109) = -2.397; p = .017 < .05$) como algo acerca de lo que les ofrecen formación ($z (n = 109) = -3.395; p = .001 < .05$); *favorecen el autoconcepto del alumnado* ($z (n = 109) = -2,365; p = .018 < .05$); y, además, consideran que le ofrecen formación sobre ello ($z (n = 109) = -2,351; p = .019 < .05$). Así mismo, *favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas* ($z (n = 109) = -2,360; p = .0118 < .05$); y consideran que es una formación que sí les ofrecen ($z (n = 109) = -3,199; p = .001 < .05$); ocurre lo mismo con las *competencias social y ciudadana*, pues tanto las poseen ($z (n = 109) = -2.808; p = .005 < .05$) como les ofrecen formación en relación con ellas ($z (n = 109) = -2.322; p = .020 < .05$).

Cuando se les pregunta si perciben que están formados/as para *favorecer la competencia de autonomía e iniciativa personal*, ocurre exactamente igual: la tienen ($z (n = 109) = -2.970$; $p = .003 < .05$); y les forman sobre ella ($z (n = 109) = -2,810.549$; $p = .005 < .05$). Sin embargo, cuando se habla de *conocer la psicología del adolescente* ya solamente es significativa la respuesta de la formación que reciben ($z (n = 109) = -2.008$; $p = .045 < .05$).

Por las respuestas dadas, parece como si hubiese ya un cierto cansancio en abordar la acción tutorial, por lo que pareció interesante compararlo con los años de experiencia impartiendo en la ESO. Son aquellos/as docentes de mayor experiencia, en concreto, la banda etaria de 50-57 años, los/as más implicados/as con el tema así como los más jóvenes, aunque no con demasiado entusiasmo. Los análisis de significación indican que hay temáticas de gran actualidad que no destacan: prevención del medio ambiente, conocimiento de uno mismo, todo lo relativo a la inserción laboral, etc.; lo que deja entrever un panorama bastante preocupante, si bien los datos hay que tomarlos con cautela dada la baja muestra empleada.

5. Conclusiones

Lo más destacable de los datos analizados tiene que ver con la poca gana que tiene el profesorado de asumir la labor tutorial. Tal vez por falta de formación en muchos aspectos que son requeridos para poder ser un buen tutor; pero, sobre todo, por la falta de recompensas que obtienen en relación con esa ardua labor. También puede deberse a que son centros con personal con muchos años de trabajo encima y con pocas aptitudes ya para ponerse al frente de un grupo de niños, para abordar aspectos más allá de lo puramente académico.

Al ser profesorado longevo, también puede ser que este menos preparado y dispuesto a hacerlo en aspectos de gran actualidad en las edades que comprende la Educación Secundaria Obligatoria. Temas como el de las drogas, la educación afectivo-social, la atención a la diversidad o cómo está el mercado laboral son solo un ejemplo de la brecha tan grande que se produce y más aún si la Administración no pone los medios necesarios para formarlos debidamente.

Si como afirman los datos, solo la mitad de los encuestados admite estar formado en la psicología del adolescente, difícilmente podrá haber una formación de los jóvenes adecuada a sus necesidades y de ahí el gran fracaso de la ESO.

En el caso del *conocimiento de las posibilidades de obtener becas*, por ejemplo, donde se sienten competentes muy pocos profesionales (el 16,41 %), no puede admitirse en un lugar apartado donde cómo no se les ofrezcan este tipo de ayudas nunca podrán salir de allí. Es en este aspecto también donde señalan que la formación que se les ofrece es mínima (21,8 %).

En lo que más destacan es en todo lo que suponga informar a alumnado y familias, pero, aun así, hay mucho profesorado que manifiesta no estar preparado al 100 % para realizar ninguna de las tareas que le son encomendadas.

Son ya demasiado los años que se vienen hablando de esta temática y es una pena que no se vean adelantos, sobre todo en estos contextos más rurales que, en muchos casos, llevan a la despoblación y a formar parte de la denominada «España vacía». Si no se llega a ellos y se les deja abandonados, la cadena empieza con que ningún profesor quiere irse para allí; la oferta formativa es pobre y las familias se van, las oportunidades laborales son pocas o se desconocen y así, los pueblos acaban muriendo.

Para finalizar por donde hemos empezado, estos son solo el reflejo de una situación que ha sido estudiada en mayor profundidad y a través de otros métodos cualitativos que han permitido triangular la información. Pero sí ha habido unas limitaciones claras que podrían resumirse en las siguientes:

- El tiempo excesivo de estudio. La fase de trabajo de campo se ha dilatado más de lo planificado inicialmente, y quizá esa sea una de las mayores limitaciones del presente estudio, ya que ha traído consigo la necesidad de actualizar la temporalización del estudio en diversas ocasiones. Cada una de las fases de recogida de datos tuvo una duración superior a la deseada, en especial la primera, referida a los cuestionarios, dado que fue complicado establecer contacto con el profesorado para conseguir llegar a un número de respuestas mínimamente relevantes.
- La pandemia por la COVID-19. Evidentemente, al igual que se han visto afectadas todas las esferas de nuestras vidas, el

desarrollo de esta investigación sufrió cambios a raíz de la situación sobrevenida: la dificultad para que nos respondiesen a correos electrónicos durante el tiempo de confinamiento, debido a la carga de trabajo extra que supuso el paso a la educación remota y los entornos virtuales de aprendizaje.

Finalmente, cabe referirse a las posibilidades que se abren de cara al futuro para poner en la palestra la formación del profesorado tutor que tanta falta hace en los centros educativos y de formación, en general, y para el cual parece que tenemos que andar «mendigando» horas, espacios, personal, etc.; cuando en el mundo real son las competencias propias de la función tutorial las que más se están demandando.

Desde aquí nuestro agradecimiento a todos/as cuantos han participado en la investigación sin cuya participación este trabajo no vería la luz.

6. Bibliografía

- Bellido, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP*, 32(1), 76-91.
- Cascales-Martínez, A. y Gomariz-Vicente, M. A. (2021). Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 51-65.
- Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe*. Eurydice.
- González, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160.
- López, J. E. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- MECD (2013). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Cultura y Deporte
- McKinsey (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. McKinsey & Company.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación.
- PISA (2022). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Experiencias de coordinadoras de igualdad: un estudio cualitativo

NOELIA CAMACHO DIÉGUEZ
MARÍA DEL MAR GONZÁLEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Coeducar supone participar del proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando la equidad de género, inclusión y el respeto por todas las personas. Es la acción premeditada de aquellas personas que se dedican al mundo de la educación y que han desarrollado conciencia feminista. La coeducación es necesaria en nuestra sociedad, a juzgar por las cifras de violencia de género (Instituto Nacional de Estadística, 2022), la pertinaz presencia de sexismo en las aulas y el efecto que este tiene en nuestra sociedad (Moreno, 2000).

Nuestra manera de hacer escuela ha de seguir una pedagogía coeducadora que libere al alumnado del sexismo (Simón, 2010) porque no coeducar supone, de manera intencionada o no, reproducir y enseñar valores de desigualdad y exclusión. Para coeducar es necesario cambiar la mirada, replantearse las metodologías, transformar los contenidos... supone una revolución educativa que ponga en el centro las relaciones de equidad entre hombres y mujeres (Colectivo Pandora Mirabilia, 2011).

El profesorado será una de las claves fundamentales para la intervención coeducativa, que solo será posible si en su base existe una identidad profesional basada en el compromiso y la conciencia social con la equidad de género (Day y Kington, 2008). Los estudios invitan a seguir indagando en la importancia del profesorado como agente de cambio. Sánchez, Amar y Sánchez (2022) sostienen la necesidad de la formación del pro-

profesorado para poder ser protagonistas de la creación de la cultura de género del centro escolar y para evitar que transmitan un currículo oculto sesgado a través de sus prácticas o la selección de contenidos, como plantea Moreno (2000).

Obviamente, esta tarea no siempre es sencilla y, como han mostrado Barquín y Alberdi (2022), la coeducación se enfrenta a diario a resistencias. Muchas son de carácter administrativo o se basan en la inestabilidad y movilidad del profesorado, pero otras están relacionadas con la pobre implicación del profesorado o los equipos directivos, puesto que «los claustros son un reflejo de la sociedad, donde se producen también resistencias a las propuestas feministas» (p. 48).

La coeducación no puede ser neutral, no puede ser una opción que el profesorado apoye o no. Suberviola (2012) expresa que la coeducación es un derecho y, especialmente, un deber del profesorado. Por su parte, Ruiz (2017) determina que la escuela coeducativa no cree en una educación neutral; y que es necesario educar de manera consciente en la igualdad, porque, si no, se educará inconscientemente en la desigualdad.

En el territorio andaluz, el II Plan de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 impulsa entre sus medidas el reconocimiento e intercambio de buenas prácticas coeducativas y todas aquellas actuaciones para la sensibilización y formación de la comunidad educativa, en materia de igualdad y para la prevención de la violencia machista. Este plan establece también la obligatoriedad de que en cada centro docente se cuente con la presencia de una persona encargada de coordinar su Plan de Igualdad, una persona responsable en materia de coeducación: la coordinadora de igualdad. A pesar de su importancia y labor de liderazgo, existe muy poca literatura científica acerca de ellas, por lo que resulta imprescindible su estudio.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Visibilizar y analizar los procesos que han llevado a cabo 5 coordinadoras de igualdad de centros educativos de una localidad sevillana para conocer sus buenas prácticas y ponerlas en valor.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer las claves de la trayectoria de cada coordinadora de igualdad, analizar su práctica y evolución coeducativa, así como los elementos comunes y distintivos.
- Explorar los apoyos con que han podido contar y consideran han sido fundamentales en su trayectoria como coordinadoras de igualdad.
- Conocer y describir las resistencias a las que se han enfrentado durante su práctica.
- Identificar las estrategias que han desarrollado para ser resistentes ante las resistencias encontradas.

3. Método

3.1. Participantes

En la tabla 24 figuran las claves de las cinco coordinadoras de igualdad que se entrevistaron en profundidad, aunque sus identidades figuran anonimizadas. Sus perfiles son diversos; así, pertenecen a distintos niveles educativos y tipos de centro, pero tienen en común pertenecer a una misma red profesional de coeducación (Coeducando en Red).

Tabla 24. Resumen de los datos de las participantes del estudio

Nombre	Edad	Profesión	Experiencia coord. igualdad	Titularidad centro	Oferta
Pilar	44	Psicopedagoga	6	Privado/ Concertado	Del 2.º ciclo E. Infantil, a Bachillerato
Nuria	44	Profesora de Matemáticas	4	Público	ESO, Bach. y FP
Celia	44	Maestra de Primaria	3	Público	2.º ciclo E. Infantil y E. Primaria
Lucía	46	Profesora de Economía	4	Público	ESO, Bach. y Ciclo Formativo de Grado Básico
Paula	58	Maestra de Infantil	8	Público	2.º Ciclo E. Infantil y E. Primaria

3.2. Instrumento y procedimiento

La investigación se realizó a través de entrevistas en profundidad, siguiendo un guion que se adaptó de modo flexible. Las entrevistas se estructuraron en torno a preguntas-guía y preguntas de apoyo, agrupándolas en cuatro grandes apartados. Además, se respetó la confidencialidad y se ofreció a las participantes la posibilidad de abandonar la entrevista en cualquier momento.

Una vez transcritas las entrevistas de modo literal, se efectuó un análisis temático de las mismas (Braun y Clarke, 2008). Se definieron los temas y subtemas a partir de los testimonios representativos, que permitieron constituir un sistema de categorías que se expone a continuación.

4. Resultados

La exposición de los resultados obtenidos en la investigación se realiza atendiendo a las grandes categorías extraídas de las entrevistas: *experiencias previas, resistencias, apoyos, estrategias y emociones a las que se enfrentan* las participantes.

4.1. Experiencias previas

En la línea de conocer los procesos llevados a cabo por las participantes en su práctica coeducativa, todas ellas hacen referencia a aquellas experiencias o personas que han marcado su paso, ayudándolas a comprometerse con la coeducación o el feminismo. Así, esta categoría de análisis está conformada por tres subtemas: *familias, referentes de coeducación y necesidades del alumnado*.

Las participantes comenzaron su camino coeducativo antes de profesionalizarse en él, con un compromiso previo con la transformación social. Una parte de ellas ve el origen en los valores inculcados por sus *familias*, en las que hallaron mujeres poderosas, que les transmitieron un modo de estar en el mundo:

Mira, yo empecé..., bueno, primero es que mi familia es un matriarcado total, tengo 8 tías por parte de madre. Muy poderosas todas, amas de casa de juntarse mucho en la cocina. Yo eso lo he vivido desde pequeña, en casa somos 3 hermanas. (Pilar)

Otras, como Paula o Nuria, han vivido una experiencia transformadora cuando tuvieron que enfrentarse a una de sus primeras experiencias profesionales. Sin embargo, todas saben que la familia entra en juego aquí, por haberles transferido o no, ciertos valores.

Yo no vengo de una familia donde las causas sociales en mi casa fueran muy... no. Yo vengo de una familia militar, mi padre es militar, he vivido toda la vida entre militares. Todo era de otra manera hasta que llego aquí. [...] Total, y bueno, entonces empieza a despertarme, pues ese tema social empieza a despertarme un montón, empiezo a vibrar. (Paula)

Pero el elemento común en todas sus experiencias previas a su función como coordinadoras de igualdad son aquellas mujeres que fueron y son sus *referentes de coeducación*, personas que por su trayectoria y coherencia les habían transmitido su impronta:

Y allí teníamos la suerte de tener a Amelia, que era la educadora social, la teníamos en el centro. [...] Y, para mí, Amelia supuso un antes y un después. (Nuria)

4.2. Resistencias

Un elemento transversal y presente en cada parte del discurso de las entrevistadas es el conjunto de resistencias a las que las coordinadoras de igualdad se enfrentan. Esta categoría de análisis es tan importante (o tan presente) porque las entrevistadas construyen su práctica en gran medida a raíz de sortear y hacer frente a las resistencias que se encuentran. Así, cinco subcategorías describen las resistencias encontradas (y presentes en el resto de las categorías): equipo directivo, profesorado, necesidades del alumnado, escasa conciencia feminista y culpa y autoexigencia.

El *equipo directivo* supone una pieza fundamental dentro de las prácticas coeducativas de las participantes. Así, puede hacer de apoyo o suponer una resistencia para ellas.

Entonces es como más una lucha de la coordinación de igualdad, peleando, presionando un poco al equipo directivo para que no se le olvide... Que eso ha cambiado mucho, que el equipo directivo ha pasado de tener que perseguirlo y casi presionarlos... (Pilar)

Pese a que todas las participantes hablan de este como un apoyo, Pilar expresa el gran avance que ha supuesto para ella que el equipo directivo cambie su actitud y la apoye, y lo fundamental que es esto en su práctica actual.

Por otro lado, un elemento que puede ser resistencia o apoyo es el *profesorado*, lo cual representa un obstáculo para las coordinadoras participantes.

Entonces yo sé que él si pudiera no hacía eso en un absoluto, pero lo hace, lo tiene que hacer y ni se lo plantea... Porque yo sé que en otros coles no. (Celia)

Asimismo, la realidad de las aulas revela es que el *alumnado* necesita aprender de manera coeducativa para responder a un modelo social muy machista.

Y yo me encuentro, me toca una tutoría muy disruptiva y con un alumnado que... las chicas con unos estereotipos muy marcados y los chicos otros muy marcados. [...] Era como la necesidad de abrirles un poquito la mente y que vieran que hay otro tipo de realidades... (Nuria)

Por otra parte, todas tienen que enfrentarse a la *escasa conciencia feminista* de la comunidad educativa, y esto supone una resistencia contra la que luchar constantemente.

Porque tú sabes que es que no es que su cabeza, no; no lo hace, no porque no quiere, es porque es que detrás hay, claro, un sistema entero. (Celia)

Por último, cabe destacar la *autoexigencia* con la que cargan, porque saben que, si ellas no están, no se coeduca. Esto termina siendo una resistencia para ellas, porque sienten *culpa* cuando no llegan.

[...] porque yo a veces que he estado insegura, de... «¿me estoy equivocando?». Porque cuando encuentra un rechazo tan frontal... O también el sentimiento de culpa de no saber explicarlo, también de pensar que es que la culpable eres tú. ¿No?, digo «es que no lo estoy explicando bien». (Pilar)

4.3. Apoyos

Todas las participantes hacen hincapié en la importancia de canalizar sus fuerzas, y desgranar, a lo largo de sus discursos, las redes de apoyos que tejen en sus centros escolares: a través de sus apoyos en el *profesorado*, el respaldo que reciben (o no) del *equipo directivo*; y el pilar común que las une: *Coeducando en Red*.

Coeducando en Red es una red zonal de coordinadoras y coordinadores de igualdad del barrio en el que se desarrolla la investigación. Las cinco participantes coinciden en que dicho grupo es un gran apoyo para ellas. Entre las razones que dan y cómo comparten sus experiencias, se observa que el grupo es una fuente de formación que valoran mucho.

Y luego aparte, pues eso, la formación que logro, o los avances que yo logro trabajando, compartiendo en esa red con mujeres de distintas edades, de distintas procedencias y que me enriquecen mucho. (Pilar)

En esta línea de diversidad, Nuria destaca lo importante que supone para ella que tantas cabezas pensantes se sumen por esta causa. Y lo enriquecedor que es compartir ideas.

Normalmente se comparte todo lo que se te va ocurriendo. Lo compartes al final, porque, al fin y al cabo, somos todos compañeros y compañeras. Y estamos para ayudarnos unos a otros, porque es que la imaginación tiene también un límite. (Nuria)

Y, pese a ser tan distintas, en *Coeducando en Red* no solo comparten sus puntos fuertes, sino también los puntos débiles que atraviesan sus prácticas, y aquello a lo que se enfrentan.

Claro, por eso te decía que nos nutrimos, claro, por eso decía que nos nutrimos mucho de una y de otra de las experiencias de cada una o de tal, cual. Tenemos las mismas necesidades y los mismos intereses en coeducar y muchas veces las mismas frustraciones. (Lucía)

Y, como muestra Lucía, se acompañan unas a otras en la gestión de sus frustraciones. Algo que reflejan en sus discursos las demás participantes también.

Algo que destacan dos entrevistadas es la legitimidad y la protección que pertenecer a Coeducando en Red les aporta, dos ideas que el resto de las participantes comparten a lo largo de sus entrevistas.

[...] y luego también me ha ayudado el equipo de Coeducando en Red porque son otras coordinadoras que evidencian lo que pasa en su centro y eso te acompaña mucho y luego el que se generaran, con el paso de los años se generan actividades en todos los centros, también te daba a ti y a tu centro, una legitimidad [...] como una alianza, ¿no? Alianza nueva [...] Entonces Coeducando en Red también ha sido otro pilar importante y fundamental en mi trabajo y en mi labor. (Pilar)

Sin embargo, esta red es completamente externa a sus centros educativos; y, pese a que la realidad de sus prácticas es muy amplia, esta se concreta a diario en los colegios e institutos en los que las participantes trabajan. Es en sus respectivos centros en los que encuentran el fundamental apoyo o rechazo, lo cual atraviesa de una manera transversal su tarea. Se observa que, en función del grado de rechazo o apoyo que reciben entre el profesorado y equipos directivos, las participantes desarrollan en mayor o menor medida sus potenciales coeducativos.

Las reflexiones de las participantes en cuanto al *equipo directivo* se centran en tres aspectos fundamentales: la importancia que tiene su apoyo y reconocimiento, cómo este apoyo se traduce en posibilidad real de coeducar (permitiendo que cuenten con horas específicas de su horario a la coordinación), y la necesidad de las coordinadoras de que el equipo directivo las cuide.

Entonces, a raíz de yo, yo quiero pensar que a raíz de ese conflicto hubo un cambio de también de actitud por parte del equipo directivo, y también lo he vivido como un apoyo. (Pilar)

Pilar habla aliviada del cambio de actitud y de la evolución del *equipo directivo* de su centro, que antes suponía una resistencia importante (como ya se ha descrito), por lo que valora mucho su apoyo y lo menciona constantemente, al igual que el resto de las coordinadoras, que lo agradecen mucho. Este apoyo se traduce en la posibilidad de dedicarse profesionalmente a la igualdad durante una hora liberada del resto de sus tareas.

Bueno, el equipo directivo me apoya mucho en todas las actividades que hago. Cualquier cosa que se me ocurre, yo siempre tengo mucho apoyo por ello, y entonces este año, igual que el pasado, nos ponen una horita de las coordinadoras... de las reuniones y cosas que tenemos, coincidimos en una horita para que podamos los dos coordinar... [refiriéndose a la coordinadora del Plan de Escuela Espacio de Paz y a ella] (Lucía)

Lo vemos en el ejemplo de Lucía y Pilar, esta última pasó de no tener esa oportunidad que todas tenían desde el principio, a poder dedicarle una hora de su horario lectivo a la coeducación, todo ello a raíz de un conflicto con otra una compañera.

Entonces, bueno, yo creo que ahí el equipo directivo también se dio cuenta de que había que legitimar lo que se hacía, crear un pequeño espacio para la reflexión. Entonces, el equipo directivo me dio una hora de trabajo con ellos en equipo. [...] Y a partir de ahí, por lo menos ya no me sentí..., pues no me sentí despojada de que, si ocurre un conflicto de este tipo, no, no estoy yo a corazón abierto ahí. (Pilar)

Por último, las participantes coinciden en que, en esa canalización de sus fuerzas, el *profesorado* supone un acompañamiento fundamental.

Nos dijo que al profesorado hay que tenerlo al lado; nunca enfrente. Oye, me quedé con aquello. Me quedé. (Paula)

Paula describe su forma de acercarse al sus compañeros y compañeras, y la importancia que tiene para ella buscarse aliados y aliadas en él, que sean «mis manos» (Paula). Sin embargo, las cinco entrevistadas también coinciden en que siempre encuentran *resistencias entre el profesorado*, pero que, sin ellos y ellas, «no se llega»:

La práctica es más complicada que la teoría, ¿eh? Porque todos los años llegas con ideas nuevas, con muchas ganas y después dependes mucho del claustro. [...] Tú propones y son los demás los que tienen que colaborar, porque, si no, no se llega. (Nuria)

Y como no se llega al alumnado sin su ayuda, Pilar describe el esfuerzo que hace para llegar a sus compañeros y compañeras, y la paciencia que emplea porque:

El patriarcado es mu´gordo, tía, no lo vas a ganar tú en 2 días. (Pilar)

Describen sus maneras de llegar a dicho claustro, e implican especialmente a los tutores y tutoras de cada clase, de quienes depende realmente que la coeducación llegue al alumnado. Dos de ellas hacen referencia a la figura del orientador u orientadora como aliada para llegar a las tutorías.

Cuando se les pregunta por sus *apoyos*, cuatro de las cinco entrevistadas hacen referencia a un equipo de igualdad establecido no oficialmente, pero que trabaja codo con codo con ellas. En el caso de Celia, el claustro es muy pequeño y por eso no cuenta con un equipo específico.

Mira, el equipo de igualdad... montado y formado, no. Que exista en realidad, gracias a Dios, sí. Tengo mis apoyos, como he dicho antes. Tengo la gente que está ahí al 100%. (Nuria)

Además, las participantes demandan ese equipo de igualdad como una necesidad.

Yo también he reclamado siempre tener un equipo, no estar yo sola porque es que es duro, tío... Lo que yo quería, que era un equipo para no sentirme tan sola ni tan señalada, a veces por las campañas que no han gustado o lo que sea. (Pilar)

4.4. Estrategias

Se han identificado tres estrategias desarrolladas por las participantes para implementar la coeducación en los centros educativos a los que pertenecen: *trabajar las efemérides*, *el recurso del hilo conductor* y *visibilizar y ejemplificar* la coeducación para hacerla llegar a quienes no valoran su importancia.

La importancia de trabajar las *efemérides* en los centros educativos supone una controversia entre las participantes. Así, dos coordinadoras hablan de ellas como un recurso importante al que acuden para poner en marcha el Plan de Igualdad de su centro educativo:

¿Qué hacemos aquí? Pues intentamos hacer actividades yo a través, por ejemplo, de las tutorías, siempre trabajar las efemérides para que sean visibles. (Lucía)

El resto, en cambio, afirma que estas no bastan para implementar la coeducación escolar:

Es un trabajo de igualdad que no se ciñe solamente a efemérides. No, no. Es un trabajo de igualdad que impregna lo que es el centro educativo. Está ahí. (Paula)

En respuesta a esta insuficiencia de las efemérides, tres de las participantes comparten una estrategia: crear un *hilo conductor* que se extienda a lo largo de todo el curso para trabajar la coeducación. Nuria y Celia describen, de hecho, los hilos conductores que han empleado o quieren emplear este año.

El año pasado yo cogí el hilo conductor de «Los tejedores de alas». Yo tengo dos nenas. Soy mamá de 2 niñas. Entonces tengo el libro de Cuando las niñas vuelan alto. Y basándome en el cuento [...] ¿Lo conoces?, pues me gustó mucho la figura del Tejedor de alas y a través del Tejedor de Alas yo engarcé lo que iban a ser las actividades de todo el año. Todas las efemérides iban relacionadas. (Nuria)

En casi todos los bloques que conformaban la entrevista, las participantes hacían referencia a la *escasa conciencia feminista* que encuentran en sus centros educativos: cómo el profesorado, el equipo directivo y el alumnado tienen «un nivelito muy, muy, muy bajo, un poquísimo manejo de los conceptos» (Pilar) y eso dificulta mucho su tarea. Asimismo, comparten que lidiar con ello es difícil, y supone hacer un esfuerzo constante. Para poder combatir esta resistencia, tan relacionada con la frustración que les provoca, todas las participantes desarrollan una estrategia para acercar los conceptos más básicos a través de *ejemplos* sencillos y dando *visibilidad* a aquello que la necesita. Esto requiere dotarse de mucha paciencia y empatía con sus compañeros y compañeras, y con su alumnado.

Entonces, bueno, aquí se ha seguido mucho la línea de visibilizar. Visibilizar a las mujeres en el ámbito científico, en puestos de altos cargos, mmm... visibilizar... visibilizar en la literatura... Yo he ido un poco más por esa línea. (Nuria)

Ellas se centran en «visibilizar» y «ejemplificar» para enfrentarse a la resistencia ya descrita.

4.5. Emociones a las que se enfrentan

En la línea de analizar los procesos que las coordinadoras de igualdad llevan a cabo y poner en valor sus experiencias, es fundamental conocer los sentimientos que han transitado a lo largo de su trayectoria, y que todavía hoy experimentan.

Las cinco participantes hablan de *frustración* y *agobio*, y dejan ver lo autoexigentes que son consigo mismas (lo cual las lleva a cargar con una culpa que a veces no les corresponde). Esta *culpa* causada por su *autoexigencia* no es solo una emoción a la que se enfrentan, sino una *resistencia* con la que lidiar.

Bueno, también me pasó un conflicto que creo que ha sido importantísimo en mi trayectoria. [...] Y yo creo... Que ahí hubo un... Fue un punto de inflexión, yo lo pasé muy mal, yo sufrí un montón. (Pilar)

Relacionadas con esta soledad y el agobio son las experiencias de Nuria y Lucía, que transmiten el agobio del primer año en el que pasaron a ser las coordinadoras de igualdad.

El primer año fue muy, muy parca. Fue... yo me veía muy... muy perdida [...]. Pero de primera te sientes eso, lo que yo he dicho, muy sola. Y como te centres en lo sola que estás, mal vas porque te agobias. (Nuria)

Otra situación de agobio a la que se enfrentan las entrevistadas se centra en las necesidades de su alumnado, a Celia «se le cae el alma a los pies» cuando observa la realidad de su alumnado de cultura gitana con los ojos de la coeducación, hasta tal punto de que confiesa la ansiedad que este problema le genera.

Esa es la realidad de mi centro. Entonces es muy complicado, supercomplicado. Yo el tema, el tema, por ejemplo, eso, del alumnado gitano, a mí me crea ansiedad porque es que tú quieres ayudar y es muy difícil. (Celia)

Estos agobios que relatan las coordinadoras de igualdad entrevistadas pueden traducirse en una necesidad de acompañamiento para no sentirse solas ni lidiar con sus funciones a través del agobio, sino con una mirada de crecimiento.

Algo que coincide en los discursos de las entrevistadas, aunque ellas no lo nombren, es la *culpa* y la responsabilidad que

sienten causada por una *autoexigencia* consigo mismas. Esto es no solo una emoción que forma parte de su camino, sino una resistencia interna y personal a la que todas tienen que enfrentarse.

[...] yo por lo menos nunca estoy satisfecha con el resultado. No sé si es un defecto o una virtud, pero es verdad que siempre es como: «Me he quedado corta». No [...] Sí, yo tengo la sensación de «no ha calado todo lo que yo quisiera». (Nuria)

La mayoría de las personas entrevistadas sienten que no hacen lo suficiente, no están satisfechas. En su caso, Pilar es consciente de cuánto la desespera y cuánto le cansa tener que acompañar constantemente.

Bueno, depende... hay veces que me desespero mucho. (Pilar)

En último lugar, la emoción más repetida por todas las entrevistadas es la frustración. La frustración al enfrentarse a la *resistencia* ya descrita: *la escasa conciencia feminista* del entorno educativo que les rodea. Sus *frustraciones* nacen cuando se dan cuenta de que, por no dar importancia a la coeducación, esta no tiene prioridad en el centro educativo.

Hay veces que..., bueno, nunca es prioritario, nunca jamás. (Pilar)

Y nacen, también (como ya se ha expuesto) al percatarse del rechazo del alumnado y el profesorado. En el caso del alumnado es comprensible, pero ellas destacan especialmente la falta de sensibilidad del claustro.

Pues las frustraciones... ver que, aunque tú intentas poner esa semillita, siempre encuentras una... esa reacción y ese rechazo, ¿no? Y ver cómo, últimamente, en los últimos tiempos, por ejemplo, el incremento de la violencia machista, cómo hemos vuelto hacia atrás muchas veces. (Lucía)

En definitiva, los resultados de la investigación se centran en: *experiencias previas* (la importancia de sus referentes de coeducación, la educación recibida por parte de sus familiares y sus experiencias a raíz de las necesidades de su alumnado), *apoyos* (en Co-

educando en Red, el equipo directivo y el profesorado), *estrategias* (las efemérides, el recurso del hilo conductor y la estrategia de «visibilizar» y «ejemplificar»), *emociones a las que se enfrentan* (el agobio, la culpa y la autoexigencia, y la frustración) y *resistencias* (necesidades del alumnado, equipo directivo, profesorado, culpa y autoexigencia y escasa conciencia feminista de su entorno escolar). Esta última categoría de análisis ha sido descrita interrelacionada con el resto de las subcategorías por ser transversal.

Además, como se observa en la figura 7, la escasa conciencia feminista es una resistencia que les genera frustración, y combatida con la estrategia de «visibilizar» y «ejemplificar». Estas tres subcategorías de análisis se relacionan de manera especial (lo que se representa a través de una línea discontinua).

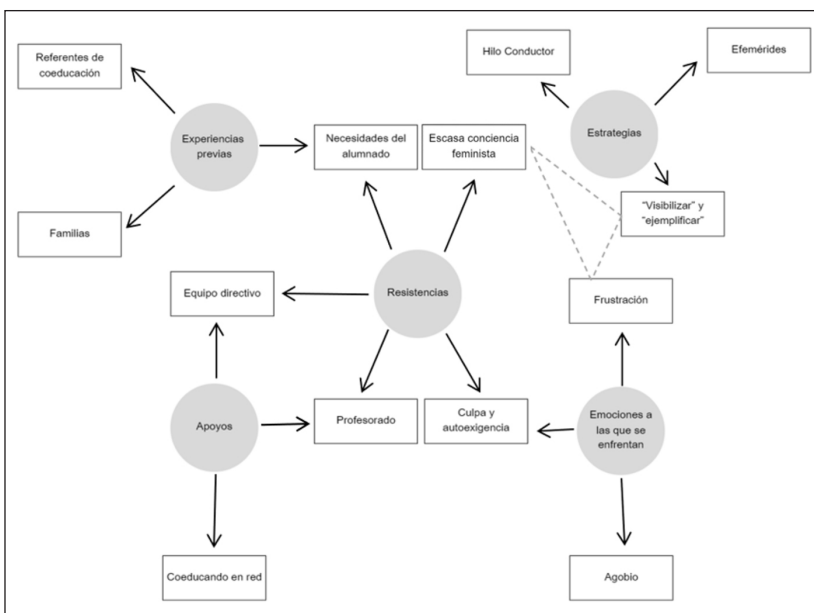


Figura 7. Interrelación de subcategoría transversales

5. Discusión y conclusiones

Este estudio acerca de las coordinadoras de igualdad, una figura exclusiva de Andalucía hace aportaciones interesantes, tanto más valiosas dada la escasez de literatura científica con respecto a esta

figura. Se revela que las coordinadoras de igualdad son clave en el desarrollo de prácticas coeducativas.

La investigación ha revelado que todas las participantes ya estaban comprometidas con la transformación social antes de su práctica coeducadora. Se ha profundizado en las experiencias previas que fortalecieron este compromiso. Según Day y Kington (2008), estas experiencias son cruciales para la motivación y el compromiso necesarios para las reformas educativas. Las experiencias previas a ser coordinadoras de igualdad han demostrado ser influyentes para la implementación efectiva de la coeducación en sus centros educativos. Estas experiencias aportan una riqueza fundamental a sus prácticas coeducativas y pueden ser determinantes para las futuras personas encargadas de estos roles.

Este estudio sugiere también que proporcionar experiencias formativas prácticas, además de teóricas, podría ser clave para evitar el estrés inicial de las coordinadoras de igualdad. Es esencial que quienes coordinen la coeducación estén apoyados y apoyadas y reciban formación de calidad. Sánchez *et al.* (2022) concluyen que la formación coeducativa de profesorado de educación infantil es limitada pero crucial en su práctica profesional. En la formación de personas que se dediquen a la educación, tener referentes como Nuria, Celia o Lucía podría ser tan influyente como lo fue para ellas conocer a sus propios referentes coeducativos.

En su investigación, Barquín y Alberdi (2022) destacan las resiliencias que sus participantes generan para desarrollar proyectos coeducativos, subrayando el apoyo crucial del equipo directivo y del profesorado. Este estudio también refleja esta idea, y revela la gran implicación emocional y cómo esta afecta las prácticas de las coordinadoras entrevistadas. Mostrando la necesidad de acompañamiento que tienen frente al desprestigio constante de su práctica coeducativa. Asimismo, abre una línea de investigación sobre los procesos de autopercepción, autoconfianza y empoderamiento que las participantes experimentan.

Es importante resaltar la Medida 1.1 del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación de Andalucía (2016), que establece la obligatoriedad de disponibilidad horaria de la persona coordinadora del Plan de Igualdad en los centros escolares. Sin embargo, esta disponibilidad no se ha concedido a todas las participantes y no se cumple como debería.

Otra investigación derivada de este estudio se centra en la influencia de la titularidad de un centro educativo en su práctica coeducativa y cómo la jerarquización que impregna estos claustros influye en la práctica coeducativa del centro escolar. Las investigaciones no incluyen este parámetro, y la reflexión coeducativa debe atender a todos los tipos de centros educativos.

Nuestro estudio destaca la importancia del profesorado como apoyo o resistencia para las coordinadoras, y subraya que la coeducación debe ser un derecho y un deber, no una opción. Además, enfatiza la necesidad de un equipo de coordinación para facilitar la práctica de las coordinadoras y evitar frustraciones. Este hallazgo abre una nueva línea de investigación para la implementación de políticas de igualdad en los centros educativos, incluyendo la creación de un equipo de igualdad que acompañe a la coordinadora.

Los resultados de esta investigación subrayan la necesidad de explorar las necesidades coeducativas más allá del sexismo (Ruiz, 2017) y destacan la resistencia encontrada en los estudiantes. A pesar de la abundancia de recursos, sería útil concretarlos en temáticas específicas para coeducar al alumnado, y atender de manera más concreta a sus necesidades.

Este estudio se distingue por explorar estrategias educativas para el aula, en lugar de estrategias discursivas o de implementación de planes de igualdad. Resalta la importancia de las efemérides en la coeducación y presenta una nueva estrategia: el hilo conductor (proporcionando una presencia constante en el centro y permitiendo acciones más continuadas que solo atender a las efemérides).

La presente investigación se centra en Coeducando en Red, que proporciona un gran valor a quienes participan y promueve un fuerte movimiento coeducativo a nivel local. Coeducando en Red equipa a las participantes con las herramientas necesarias para superar las resistencias identificadas en los resultados del estudio. El análisis y comprensión de este enriquecimiento, la dinámica del grupo y sus acciones no solo serían interesantes para futuras investigaciones, sino también valiosos para las prácticas profesionales de futuras coordinadoras de igualdad.

Finalmente, se reflexiona sobre la transversalidad y presencia de las resistencias en los resultados. La investigación concluye que las participantes construyen su práctica coeducativa en res-

puesta a las resistencias, buscando apoyos, generando estrategias y aprendiendo de las emociones. A pesar de que todas valoran positivamente su experiencia, su realidad muestra que su tarea es desafiante, pero indudablemente vocacional.

En resumen, el estudio resalta la necesidad de un enfoque integral y de apoyo continuo para fortalecer la práctica coeducativa en los centros educativos, ofreciendo valiosas lecciones para la formulación de políticas de igualdad y desarrollo de prácticas educativas más efectivas.

6. Bibliografía

- II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 41, 2016, pp. 12-34. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/86953.html>
- Barquín López, A. y Alberdi Ruiz de Alegría, A. (2022) Procesos de coeducación. Resistencias y resiliencias entre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 530, 46-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442853>
- Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681360701877743>
- Instituto Nacional de Estadística (31/05/2023). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género*. Año 2022. INE Base. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20mujeres%20v%C3%ADctimas,disminuy%C3%B3%20un%201%2C1%25
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Moreno, E. (2000) La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: M. A. Santos Gierra (coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31) Graó.

- Pandora Mirabilia, P., Monasterio Martín, M., González Guerrero, S. y García González, A. (2011) *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Catarata.
- Ruiz Repullo, C. (2017) Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, monográfico, 2(1), 166-191, <https://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2017.2.1.2063>
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615257>
- Vega, L., Buzón O. y Rebollo, M. A. (2013) Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1),57-70 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19446>

El papel del orientador en la prevención de sustancias psicoactivas

RAQUEL CIBRIÁN CUEZVA
Universidad de Burgos

MARINA MUÑOZ-ARRANZ
Universidad de Valladolid

1. Introducción

La convergencia de la ciencia, la salud pública y los factores sociales ha posicionado el consumo de drogas como un tema de fascinación y aprehensión desde hace mucho tiempo. Diversas categorías de drogas, como los estimulantes que aumentan la energía y la euforia, los depresores que facilitan la relajación y la mitigación del dolor, y los alucinógenos que alteran la percepción y la conciencia, contribuyen en conjunto al intrincado y extenso campo de la farmacología (Tempat, 2023).

Según estimaciones de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), en su *Informe Mundial sobre las Drogas*, el consumo de drogas ha sido un problema persistente a nivel mundial. En el informe de 2021, señaló que alrededor de 275 millones de personas, es decir, aproximadamente el 5,5% de la población mundial entre 15 y 64 años, consumieron drogas al menos una vez en 2020. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas cifras pueden variar según la región, el tipo de droga y otros factores demográficos y socioeconómicos.

El informe también destacó que el consumo de opioides, cannabis, cocaína y estimulantes de tipo anfetamínico sigue siendo significativo en muchas partes del mundo, con tendencias de

consumo que pueden fluctuar a lo largo del tiempo y entre diferentes regiones. También se observó un aumento preocupante en el uso de nuevas sustancias psicoactivas, que son compuestos químicos diseñados para imitar los efectos de drogas tradicionales, pero que a menudo están fuera del alcance de la legislación existente (Winstock y Baratt, 2013).

La prevalencia de las drogas en Europa varía: el cannabis oscila entre el 0,4% en Turquía y el 22,1% en Francia, la cocaína del 0,2% en Grecia al 4,2% en el Reino Unido y la anfetamina del 0,1% en Italia al 2,5% en Estonia (Mouinteny *et al.*, 2016).

En España, las emergencias por abuso de drogas recreativas fueron notables, con un aumento de los casos de cocaína (48,4%) y un menor número de casos de opioides (12,4%) en comparación con otras regiones europeas, lo que refleja los distintos patrones de consumo de drogas (Miró *et al.*, 2018). Asimismo, según la encuesta *EDADES* (Observatorio Español de la Droga y las Toxicomanías, 2019) el 9,3% de la población española entre 15 y 64 años había consumido cannabis en el último año. Además, el informe indicaba que el 3% había consumido cocaína en ese mismo período, y el 2,3% había consumido MDMA (éxtasis).

Para poder realizar una propuesta de prevención, antes debemos conocer qué son las drogas, sus componentes, clasificación y principales efectos.

La OMS define las *drogas* como:

[...] toda sustancia que, introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce una alteración de algún modo, del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y es, además, susceptible de crear dependencia, ya sea psicológica, física o ambas. (OMS, 2010)

En el ámbito de los trastornos por consumo de sustancias, según el DSM-5, las drogas se caracterizan como «sustancias que afectan al sistema nervioso central, modificando el estado de ánimo, la percepción, el comportamiento y, en ocasiones, los procesos fisiológicos». Esta guía abarca una amplia gama de sustancias, ya sean legales o ilícitas, capaces de provocar trastornos por consumo de sustancias (American Psychiatric Association, 2013).

El término *droga* deriva de la palabra francesa *drogue* o *hierbas secas*, y un medicamento crudo es cualquier sustancia natural sin

refinar derivada de fuentes biológicas o minerales destinada a ser utilizada en el diagnóstico, la cura, la mitigación y la prevención de enfermedades (Alamgir, 2017), pudiendo diferenciarse según su efecto en depresoras, estimulantes y alucinógenos en el sistema nervioso central (SNC).

Las drogas estimulantes son sustancias que aumentan la actividad del sistema nervioso central, lo que resulta en un aumento temporal del estado de alerta, energía y excitación. Estas drogas tienden a aumentar la liberación de neurotransmisores como la dopamina, la noradrenalina y la serotonina en el cerebro. Algunos ejemplos de drogas estimulantes incluyen la cocaína, las anfetaminas, la metanfetamina y la nicotina (Dominik *et al.*, 2022).

Las drogas depresoras, también conocidas como *depresores del sistema nervioso central* (SNC), tienen un efecto inhibitorio sobre la actividad cerebral, lo que resulta en una disminución de la función cognitiva y del sistema nervioso en general (Alkattan *et al.*, 2021). Estas drogas tienden a reducir la actividad neuronal y disminuir la transmisión de señales nerviosas. Ejemplos comunes de drogas depresoras incluyen los opioides (como la heroína, la morfina y los analgésicos recetados), los sedantes (como los barbitúricos y las benzodiazepinas) y el alcohol (Heier *et al.*, 2022).

Las drogas alucinógenas, también conocidas como *psicodélicos*, son sustancias que alteran la percepción, el pensamiento y la conciencia de una persona. Estas drogas provocan efectos visuales, auditivos y sensoriales intensos que a menudo se describen como «viajes» o experiencias psicodélicas (García-Portilla *et al.*, 2003). Funcionan principalmente al interactuar con los receptores de serotonina en el cerebro. Ejemplos de drogas alucinógenas incluyen el LSD (dietilamida del ácido lisérgico), la psilocibina (presente en los hongos alucinógenos), la mescalina (presente en el peyote y el cactus San Pedro) y la DMT (dimetiltriptamina) (Rivera-García y Cruz, 2023).

Es importante destacar que estas categorías no son mutuamente excluyentes, y algunas drogas pueden tener propiedades de más de una categoría. Además, el uso indebido de cualquier droga puede tener consecuencias adversas para la salud física y mental, así como para el bienestar social y emocional de un individuo (Iyalomhe *et al.*, 2022). Por lo tanto, es fundamental abordar el consumo de drogas desde una perspectiva científica, educativa y de salud pública para mitigar los riesgos asociados.

En este sentido, la prevención toma un papel fundamental a la hora de educar a partir del consumo de sustancias, su abuso, composición, conocimiento sobre sus efectos... Para la prevención, se van a tomar tres ámbitos, formal, no formal e informal. Aunque es posible relacionar dichos ámbitos con los de intervención: el colegio o entidades sociales, la familia y las asociaciones y fundaciones externas.

Se considera prevención de sustancias psicoactivas al acto de abstenerse del consumo o uso indebido de drogas, junto con la mitigación de los efectos adversos relacionados con dicho consumo (NIDA, 2021), atendiendo a las causas del consumo y abuso (Maté, 2010).

En el complejo escenario de la prevención del consumo de drogas, la figura del orientador desempeña un papel crucial. Más allá de ser un mero proveedor de información, el orientador es un agente de cambio y apoyo que trabaja en estrecha colaboración con los individuos, las familias y las comunidades para prevenir el inicio del consumo de drogas y reducir sus consecuencias negativas. En este sentido, la labor del orientador se sustenta en un enfoque integral que abarca aspectos educativos, emocionales y sociales, y se apoya en la evidencia científica y la experiencia práctica.

En primer lugar, el orientador desempeña un papel fundamental en la educación y la sensibilización sobre el consumo de drogas. Como señala el Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas (NIDA), la educación preventiva es una estrategia eficaz para proporcionar a los individuos información precisa y relevante sobre los riesgos asociados con las drogas y promover actitudes y comportamientos saludables (NIDA, 2021). El orientador, a través de charlas, talleres y programas educativos, puede informar a los estudiantes y sus familias sobre los efectos nocivos de las drogas y proporcionarles las habilidades necesarias para resistir la presión de los compañeros y tomar decisiones saludables (Muselle y Roeofse, 2005).

Más allá de la educación, el orientador desempeña un papel crucial en la detección temprana y la intervención precoz en casos de consumo de drogas. Según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), la detección temprana de los problemas relacionados con las drogas es esencial para proporcionar intervenciones efectivas y prevenir la progresión hacia

la adicción (CDC, 2021). El orientador, mediante la observación atenta y el establecimiento de relaciones de confianza con los estudiantes, puede identificar signos de consumo de drogas y proporcionar el apoyo necesario para abordar estos problemas de manera oportuna (Okondu *et al.*, 2020).

Por último, el orientador desempeña un papel crucial en la promoción del bienestar emocional y social de los estudiantes. Como sugiere la Asociación Americana de Consejería (ACA), el bienestar emocional y social juega un papel clave en la prevención del consumo de drogas, ya que las personas que se sienten conectadas y apoyadas tienden a tomar decisiones más saludables (ACA, 2021). El orientador, a través de sesiones de consejería individual y grupal, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para afrontar el estrés, mejorar la autoestima y fortalecer las relaciones interpersonales, reduciendo, así, la vulnerabilidad al consumo de drogas.

2. Método

2.1. Objetivos

Por tanto, la siguiente investigación pretende identificar las claves del proceso orientador dentro de la prevención de sustancias psicoactivas. Siendo los objetivos específicos:

- Identificar las entidades sobre las que realizar una intervención directa que fomente la prevención de consumos: sociedad, familia y escuela.
- Determinar las medidas específicas para la prevención y minimización de consumo de sustancias estupefacientes.
- Definir al agente mediador, sus funciones, responsabilidades y medidas a implementar.

2.2. Metodología

La metodología de esta investigación inicialmente se sitúa en el paradigma cualitativo, llevándose a cabo un análisis documental, técnica de recogida de información que permite la recolección de datos a partir de fuentes documentales, con la finalidad

de clasificar, analizar, describir, comparar, categorizar y sintetizar la información de forma rigurosa y sistemática, dando origen al problema de investigación (Martínez-Corona *et al.*, 2023).

La investigación se centra en una primera parte, en realizar una revisión sistemática de los protocolos y planes de prevención de drogas existentes que han demostrado éxito, los cuales se enfocan en el trabajo en los centros educativos o en instituciones de índole social, bien sean públicos o privados, en los que las sustancias psicoactivas tengan un posible papel dentro del ocio y divertimento. Se basa en un proceso de reflexión acerca de las políticas y medidas educativas actuales que rigen la orientación escolar y las intervenciones que se realizan como propuestas concretas con relación a la prevención y/o reducción de consumo de sustancias psicotrópicas.

El proyecto que se plantea pretende dar respuesta a las intervenciones planteadas atendiendo a diversas entidades, y realizar una unificación de criterios que configuren un decálogo de buenas prácticas.

La segunda parte de la investigación se centra en una propuesta cuantitativa en la que se definan los datos concretos del uso de sustancias psicoactivas, el origen del consumo, los ámbitos de consumo y la relación entre uso y abuso. A su vez, se dividirá de nuevo en dos partes, la primera, atenderá a la necesidad del establecimiento de unas actuaciones generales, las cuales se aplican a todo el conjunto de escolares y usuarios de instituciones sociales, realizando acciones específicas, y más profundas en la etapa de Educación Secundaria. Estas son definidas por las acciones tutoriales, y la propuesta social concreta para llevar a cabo en los centros e instituciones españolas.

2.3. Procedimiento

Se ha definido que la prevención de sustancias psicoactivas dañinas para la salud sigue siendo una tarea pendiente a nivel mundial. Por ello, se presenta el desafío de disminuir el uso y abuso de sustancias fomentando la formación, y regulando las alternativas de ocio. Para ello, se realizan dos fases de un mismo proyecto.

En la primera fase del proceso de investigación se ha procedido a la realización de una revisión exploratoria de la literatura,

estableciendo de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021).

Se analizaron un total de 26 artículos científicos indexados en 5 bases de datos: WoS, Scopus, ERIC, Dialnet y Google Académico, por ser aquellas bases de datos de referencia acordes a las necesidades del objeto de estudio.

La búsqueda y análisis de la literatura científica permitió sentar las bases para concretar los aspectos relevantes del proceso de análisis documental de los programas de prevención de drogas de diferentes zonas geográficas, atendiendo a la especial idiosincrasia de cada uno de ellos.

Tomando como referentes los objetivos de los proyectos, se analizaron las variables más relevantes, y se realiza una propuesta de medidas generales que aúna los elementos más relevantes de propuestas como La Agenda para el Desarrollo Sostenible o la Agenda 2030, los cuales se han definido como parámetros garantizadores de éxito en otros programas de intervención, puesto que algunos como el *Strategic Prevention Framework* (Estructura de Prevención Estratégica) desarrollado por la Substance Abuse and Mental Health Services Administration, de Anderson Carpenter *et al.* (2016), y *Communities That Care*, de Hawkims *et al.* (2008), han sido ejemplos de éxito.

Una vez realizado el primer cribado, se fundamentó la propuesta en una publicación realizada por González (2024) en la que desarrolla una propuesta actual llevada a cabo por la Comisión Internacional de la Asociación Proyecto Hombre y que aborda la temática planteada.

Aunando la practicidad de la propuesta de González, se realizó una integración del material para configurar una propuesta de intervención.

Los criterios para la inclusión en la propuesta general han sido definidos a partir del éxito documentado en relación con el abandono de uso de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes, la reducción de los consumos en pro de otras actividades de índole saludable, la disminución de los consumos en estudiantes que desarrollan un patrón de abuso de psicotrópicos y la elección de alternativas de ocio de forma inicial frente a las relacionadas con patrones de consumo o abuso de sustancias.

Los criterios utilizados como articularios de la propuesta se plantean de la siguiente manera:

1. Compromiso de dedicación de los países adscritos al programa de aplicar al menos un 25% de la estrategia y presupuesto a la prevención de sustancias psicotrópicas. Esta propuesta se debe gestionar previa a 2030, de tal forma que comience a implementarse a pleno rendimiento a la par que la agenda 2030, la cual, en su objetivo 3.5, alude al fortalecimiento y el tratamiento del abuso de sustancias adictivas, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol.
2. Generar un enfoque generalizado de prevención, en el cual se impliquen todas las entidades del desarrollo, y especialmente las entidades educativas. A fin de garantizar la prevención desde las edades más tempranas de la educación, y arraigar culturalmente generando modelos y patrones conductuales que eviten el consumo en jóvenes.
3. Fomentar y promover la investigación para evitar medidas de prevención ineficaces, y promover estrategias que garanticen y se avale su eficacia de forma científica, ya que, prevención no han sido capaces de demostrar impacto a largo plazo ni beneficios sociales (Hopper *et al.*, 2010).
4. Realizar un enfoque generalista para asumir las respuestas preventivas de una forma más amplia, desplazando el enfoque actual centrado en el individuo y la sociedad, por otro más dilatado en el que analicen otras variables.
5. Incorporar enfoques interseccionales en la prevención que abarquen todos los colectivos de riesgo, dedicando una especial atención a las diferentes casuísticas que pueden favorecer el uso o abuso de sustancias psicotrópicas. Para ello, es preciso determinar planes individualizados atendiendo a las características presentadas que intervengan más profundamente dentro de las integradas de forma general.
6. Favorecer sistemas de prevención que involucren diferentes áreas vivenciales de los sujetos, los cuales hayan definido y justificado la efectividad y rentabilidad de forma exitosa.
7. Garantizar una cobertura universal a todos los sujetos desde un continuum de atención, en tal caso iniciado en el período escolar, y asentado y desarrollado en el proceso de madurez a lo largo de toda la vida.
8. Priorización de los países que atiendan a características de riesgo, presentando índices de consumo superiores a las me-

días establecidas, normalmente coincidentes con zonas deprimidas de renta media y baja.

9. Formación a lo largo de la vida, sentando las bases en las etapas iniciales del desarrollo infantil para capacitar y fomentar la disminución del consumo de sustancias en generaciones futuras. Con ello se pretende prevenir también la comorbilidad que desarrolla el consumo, ya que siguiendo los estudios de Atherton *et al.* (2016) y Windle y Zucker (2010), el consumo temprano de drogas daña el desarrollo psicosocial y neurocognitivo, y aumenta la vulnerabilidad de los jóvenes al uso posterior de sustancias lícitas e ilícitas, fracaso académico, conductas sexuales de alto riesgo, y problemas de salud mental
10. Realizar un seguimiento de las políticas de prevención a través de una evaluación sistemática y objetiva a través de entidades responsables.

3. Resultados

En relación con las figuras de responsabilidad desarrolladas en los diferentes modelos propuestos, se extrae una figura común, encargada de llevar a cabo el plan de intervención dentro de los ámbitos educativos, bien se desarrolle en los centros educativos, como las entidades sociales. La figura referencial se articula a partir de la referencia institucional de dichas entidades; el docente u orientador encargados de las propuestas de intervención dentro de los núcleos formales educativos; y el asistente social o formador, que es la persona al frente de la intervención en entornos sociales.

La conjunción de ambas, respecto a la formalización de una nueva conceptualización profesional, atendiendo a sus responsabilidades de intervención formativa y educativa en prevención, va a ser definido por el agente mediador. Este agente mediador va a ser la persona encargada de desarrollar los protocolos establecidos, estableciendo las bases de funcionamiento en la entidad en la que realice las funciones laborales, así como velar por el cumplimiento de las directrices generales dentro de la entidad en la que desarrollen su actividad, y asentar y llevar a cabo las acciones formativas más directas con los usuarios y estudiantes para garantizar una formación integral en el ámbito preventivo.

En el centro escolar, la figura del agente mediador va a estar representada por un docente con funciones tutoriales, orientador de centro o personal relacionado con el departamento o equipo de orientación. En el caso de las entidades de índole social, el agente mediador va a personarse como un asistente social que ejerza funciones educativas en la institución, o un formador.

Las estrategias que van a definir la figura del orientador se regulan en un abanico educativo y formativo que van a tener como objetivo fundamental la prevención, y que va a desarrollar de forma transversal una serie de tácticas:

1. *Fomento de la autoestima y el autoconcepto.* El desarrollo de técnicas de autocuidado que mejoren la imagen personal que se tiene de uno mismo, y la que la persona proyecta hacia los demás, es determinante para que los jóvenes adultos eviten el consumo de sustancias en favor de otras que favorezcan y promuevan la salud.
2. *Mejoras en la comunicación entre los participantes.* El trabajo en talleres de habilidades sociales que potencien la comunicación asertiva o la escucha empática va a definir a una persona capaz de comunicarse y de expresar sus sentimientos, intereses y emociones de una forma correcta, y va a evitar que otras personas puedan manipular una opinión en relación con el consumo de sustancias.
3. *Promoción de las habilidades y competencias sociales.* En la línea de las habilidades sociales, un buen desarrollo de la competencia social va a derivar en una persona que realiza sus actos a partir de sus propios intereses, deseos y gustos. Por ello, evitar el papel manipulador de terceros en situaciones de riesgo, como el de consumo de sustancias, puede ser fundamental para poder declinar una oferta de consumo.
4. *Estimulación de la responsabilidad.* Por medio de una depuración de responsabilidades, y haciendo al individuo consciente de las consecuencias que derivan de los actos, es posible gestionar una emoción que apele a la responsabilidad personal y que, aluda a la necesidad de seguir unos valores propios en los que, en muchas ocasiones, las sustancias psicoactivas no permanecen incluidos.
5. *Propuesta de alternativas de ocio en los grupos escolares.* Generación de alternativas de ocio. El ser humano es curioso por ne-

cesidad biológica, y necesita, por ello, permanecer investigando y realizando actividades que satisfagan su curiosidad. Es necesario, más atendiendo a casos de jóvenes en desarrollo, que los espacios de tiempo de ocio no se conviertan en momentos vacíos y carentes de sentido. La finalidad es realizar una serie de propuestas de ocio alternativo al consumo de sustancias estupefacientes y que potencie otros valores como el compañerismo, la promoción de la salud o el deporte.

6. *Desarrollo de prevención indirecta.* El conjunto de medidas directas, unido a medidas de prevención específicas como talleres y cursos, así como medidas de reducción de consumo por medio de la focalización de las problemáticas y consecuencias futuras, van a definir una actuación transversal a lo largo de todo el proceso formativo, en el que se va a fundamentar la prevención, y la eliminación de posibles riesgos.

4. Conclusiones

La importancia del orientador en la prevención del consumo de drogas es innegable.

Las funciones del agente mediador, entendido como la figura de responsabilidad en contacto estrecho con los estudiantes y usuarios es de tipo educador, detector precoz e impulsor del bienestar emocional y social. Por ello, su papel es fundamental para promover estilos de vida saludables y prevenir los riesgos asociados con las drogas.

La guía a desarrollar se implementará de forma transversal y/o directa con los estudiantes o usuarios de centros escolares o entidades sociales. De tal forma que, en los centros escolares, al tratarse de un espacio en el que los horario y contenidos siguen un orden establecido y estructurado, se trabajarán específicamente en unas horas concretas dedicadas a dicha prevención, así como, de forma transversal a lo largo del período lectivo, aprovechando las situaciones en las que se generen situaciones de ocio satisfactorias, actividades potenciadoras de hábitos saludables, o ambientes sociales favorables para realizar propuestas de ocio alternativas.

Respecto a los centros sociales, la dificultad va a radicar en el establecimiento de unos espacios concretos de implementación,

por lo que, siempre que sea posible, se fomentará el desarrollo de talleres, grupos o charlas específicos de prevención de consumo de sustancias estupefacientes, así como su trabajo transversal dentro y fuera de la institución social.

Al adoptarse un enfoque integral, junto con el hecho de que la persona responsable goce de un vínculo especial con aquellos con los que desarrolla la acción, desemboca en una actuación que combine la educación, la detección temprana y el apoyo emocional, el agente mediador u orientador, va a desempeñar un papel clave en la construcción de comunidades más saludables y resilientes. Fomentando la generación de espacios formativos saludables y de protección que eviten que los jóvenes caigan en el consumo de sustancias.

5. Bibliografía

- Alamgir, A. N. M. (2017). Therapeutic use of medical plants and their extracts, *Progress in drug research*, 1(73), 107-123. DOI 10.1007/978-3-319-63862-1_4
- Alkattan, A., Alsalamien, E. y Ahmed, A. (2021). *Central nervous system depressant drugs*. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202101.0503.v1>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson-Carpenter, K. D., Watson-Thompson J., Chaney L. y Jones M. (2016). Reducing Binge Drinking in Adolescents through Implementation of the Strategic Prevention Framework. *American Journal of Community Psychology*, 57(1-2), 36-46.
- Asociación Americana de Consejería (ACA) (2021). *Substance Abuse/Addiction*. https://www.counseling.org/knowledge-center/mental-health-resources/addiction#.YW_4Z45KiUk
- Atherton O. E., Conger R. D., Ferrer E. y Robins R. W. (2016). Risk and Protective Factors for Early Substance Use Initiation: A Longitudinal Study of Mexican-Origin Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 864-879.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) (2021). *Substance Abuse Prevention*. <https://www.cdc.gov/healthy-youth/substance-use/index.htm>

- Dominik, P., Wabmer, M. P., Soyka, M. y Franke, A. G. (2022). Stimulant abuse as coping strategy - Forensic and criminal consequences of stimulant abuse for neuroenhancement. *Front. Public Health*, 10, 1-12. DOI: 10.3389/fpubh.2022.1028654
- Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES). *Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social*. (2019). https://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2019_Informe_EDADES.pdf
- Heier, E. C., Eyer, F., Rabe, C, Geith., S., Dargan, P. I., Wood, D. M. y Zellner, T. (2022). Clinical effect of ethanol co-use in patients with acute drug toxicity involving the use of central nervous system depressant recreational drugs. *Eur J Emerg Med*. 29(4), 291-300. DOI: 10.1097/MEJ.0000000000000932
- Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas (NIDA) (2021). *Principles of Drug Addiction Treatment: A Research-Based Guide* (3.ª ed.). *National Institute on Drug Abuse*. <https://www.drugabuse.gov/publications/principles-drug-addiction-treatment-research-based-guide-third-edition>
- Iyalomhe, S. I., Osunde, R. N., Omoreggbe, I. y Edeawe, I. O. (2022). *Drug Misuse, Consequences and Some Preventive Strategies*. DOI: 10.9734/bpi/etdhr/v8/15852d
- Maté, G. (2010). *In the Realm of Hungry Ghosts: Close Encounters with Addiction*. North Atlantic Books.
- Miró, O., Yates, C., Dines, A. M., Wood, D. M., Dargan, P. I., Galán, I., Jerez, Galicia, M. et al. (2019). Comparación de las urgencias atendidas por drogas de abuso en dos servicios de urgencias españoles con las atendidas en tres áreas europeas distintas. *Revista de Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias*, 30(6), 385-394.
- Muselle, T. y Roelofse, C. J. (2005). Drug use and postgraduate students' career prospects: Implications for career counseling intervention strategies. *The Journal for transdisciplinary research in Southern Africa*, 14(1), a523. DOI: 10.4102/td.v14i1.523
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2021). *Informe Mundial sobre las Drogas*. <https://wdr.unodc.org/wdr2021>
- Organización Mundial de la Salud (2000). *Clasificación Internacional de Enfermedades. CIE-10: Trastornos Mentales y del Comportamiento* (10.ª ed.). Meditor.
- Okondu, E., Lazarus, V., Khadija, A., Banjo, O., Ikonta, C., Chigeru, F., Iloma, R. y Okafor, G. (2020). Assessment of Students Support Ser-

- vices Centre Approach to Screening, Brief Intervention and Referral to Treatment of Substance Abuse Management in a Private Institution of Higher Learning. *Global Journal of Health Science*, 12(12), 9-16. DOI: 10.5539/GJHS.V12N12P9
- Rivera-García, M. T. y Cruz, S. L. (2023). The resurgence of hallucinogen drugs in clinical research. *Revista Investigación Clínica*, 75(3), 169-179. DOI: 10.24875/RIC.23000108
- Tempat, N. (2023). *Drug-related problems case studies: Part II*. DOI: 10.1016/b978-0-323-98802-5.00013-3
- Windle, M. y Zucker, R. A. (2010). Reducing underage and young adult drinking: How to address critical drinking problems during this developmental period. *Alcohol Research & Health*, 33(1-2), 29-44.
- Winstock, A. R. y Barratt, M. J. (2013). Synthetic cannabis: A comparison of patterns of use and effect profile with natural cannabis in a large global sample. *Drug and Alcohol Dependence*, 131(1-2), 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2012.12.011>

Discriminación por identidad sexual: un estudio de caso en un centro educativo de secundaria

NEREA BARRIO CORRAL

MILENA VILLAR VARELA

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La diversidad sexual es una condición del ser humano que sugiere lo diferente, lo que se escapa de una cisheteronormatividad (Weeks, 1998). Así, dentro de este término se conceptualizan otros que son fundamentales para comprenderlo: la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual.

Por un lado, la *identidad de género* la definimos como la identificación de cada persona con el género que siente, reconoce y/o nombra como propio (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018). De esta forma, es importante aclarar la diferencia entre sexo y género. El sexo es el conjunto de particularidades físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas del ser humano, asignándose en el nacimiento en función de los órganos reproductores. Esta condición estará asignada a su correspondencia de género, que estará influenciada por los comportamientos culturalmente aceptados según los roles sociales masculinos o femeninos (Rosales y Salinas, 2017). Si estas condiciones (sexo y género) coinciden, se estará hablando de una persona *cisgénero*, pero, si, al contrario, estas discuerdan, se tratará de una persona *transgénero*.

Por otro lado, la *expresión de género* se refiere a los roles de género mediante el comportamiento, la vestimenta, el peinado, etc.

Estos roles estarán condicionados por la sociedad en la que se enmarcan, por las expectativas sociales de género. No obstante, esta expresión no tiene por qué ser invariable ni coincidir con el sexo, género u orientación sexual de la persona (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018).

Por último, la *orientación sexual* es la atracción sexual, afectiva, emocional y/o romántica que experimenta una persona hacia otras. Esta tiene diferentes categorías, de las cuales las más comunes son: heterosexual (atracción por personas del género opuesto), homosexual (atracción por personas del propio género), bisexual (atracción por ambos géneros), pansexual (atracción por una persona, independientemente de su identidad de género), asexual (ausencia de atracción sexual) o demisexual (atracción sexual solamente con el establecimiento de un vínculo emocional) (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018).

Así, esta diversidad sexo-genérica está directamente relacionada con el colectivo LGBTIQ+, cuyas siglas representan todas las orientaciones sexuales e identidades de género existentes que difieren de una realidad cisheteronormativa.

Es innegable que actualmente la diversidad sexual forma parte de nuestro día a día, pero, pese a esto, continúa existiendo la discriminación hacia estas personas que forman parte del colectivo. A este tipo de actitudes, ideas o conductas violentas y/o discriminatorias que se realizan hacia personas que forman parte del colectivo LGBTIQ+ se las denomina LGBTfobia (Rubio, 2019). Esta puede ser de distintos tipos en función de a qué colectivo vaya dirigida la violencia: homofobia, bifobia o transfobia.

Teniendo en cuenta el ámbito escolar, dentro de los centros educativos surge el término de *acoso escolar homofóbico* o *bullying homofóbico*, que se define como los comportamientos violentos hacia el alumnado que no sigue los modelos heteropatriarcales sobre el género, la identidad y/o la orientación sexual (Berná *et al.*, 2012).

En relación con esto, se presenta un breve estado de la cuestión haciendo un recorrido por algunos de los estudios sobre LGBTfobia en educación:

La FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más) llevó a cabo un estudio sobre acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB, dirigido por Generelo (2012). En él se recogieron

datos de cerca de mil personas españolas de entre 12 y 25 años pertenecientes a este colectivo para analizar la homofobia dentro del ámbito educativo. Los resultados indican que los porcentajes de discriminación por razón de orientación sexual son muy elevados, sobre todo en cuanto a la violencia verbal y que esta se mantuvo, en la mayoría de los casos, durante más de un año.

Asimismo, otros estudios (COGAM, 2016; Pichardo *et al.*, 2015) también demuestran que en las aulas existe una LGBTfobia reflejada en comportamientos discriminatorios, invisibilidad de sexualidades distintas a la cisheteronormativa en el sistema educativo, percepción negativa del colectivo, falta de conocimiento y difusión del colectivo en el ámbito educativo, etc.

Todos estos estudios aportan datos alarmantes que demuestran la necesidad de considerar dentro de los centros educativos la diversidad sexual y realizar una educación sexual transversal en todas las materias, a falta de una específica sobre la temática en cada nivel educativo. Además, según Berná *et al.* (2012), los centros educativos son fundamentales para la socialización en la adolescencia y para el proceso de construcción de la identidad.

Por último, se ha de tener en cuenta la legislación actual educativa, ya que en la Ley Orgánica 3/2020, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) también se contempla una educación afectivo-sexual dentro de la educación para la salud, tanto en la etapa de educación primaria como en la de secundaria. Se busca, así, una calidad educativa para todo el alumnado «sin que exista discriminación ninguna por razón de nacimiento, sexo [...], orientación o identidad sexuales o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social» (p. 13).

2. Método

Para comprobar si esta falta de sensibilización y/o formación en materia de diversidad sexual era real, se realizó un estudio en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de contrastar las diferencias significativas por género y curso en la percepción del alumnado sobre la necesidad de erradicar este tipo de discriminación y aumentar contenidos en el currículum educativo y en los centros sobre diversidad sexual.

2.1. Muestra

La muestra de la investigación está conformada por 158 adolescentes de entre 12 y 18 años, de los cuales su totalidad se identificó como cisgénero, identificándose un 48,1 % con el género masculino y un 51,9 %, con el femenino. Así, en cuanto a su orientación sexual, la mayoría se identifica como heterosexual (83,4 %), un porcentaje pequeño como bisexual (11,5 %), un 2,6 % no sabe todavía cuál es su orientación y solo una persona afirma ser asexual (0,6 %).

2.2. Instrumento

Para llevar a cabo el estudio, se administró al alumnado una escala formada por 14 ítems, elaborada *ad hoc*, que aborda las percepciones del alumnado sobre la presencia y posible reducción/erradicación de la LGBTfobia en los centros educativos. Un juicio de expertas investigadoras demostró su validez y, además, tras un análisis mediante la prueba alfa de Cronbach realizada por el programa estadístico IBM SPSS, se demuestra que es una escala fiable.

2.3. Proceso de recogida de datos

Para la recogida de datos se tuvo un contacto previo con el centro educativo para solicitar la administración del instrumento al alumnado y, después de recibir una respuesta afirmativa, se organizaron las sesiones para llevarlo a cabo. El paso siguiente fue realizar una pequeña explicación previa sobre términos fundamentales para comprender las preguntas, que tuvo una duración de aproximadamente 10 minutos y, tras esta, se administró el instrumento al alumnado. Para romper con una posible brecha digital, la escala se aplicó en dos soportes diferentes (digital y papel) y su duración aproximada fue de 10 minutos.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó con la versión 23 de la herramienta estadística IBM SPSS, utilizando un método descriptivo e inferencial. Partiendo de un incumplimiento de los su-

puestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas, tras el análisis descriptivo de las variables se llevó a cabo la prueba U de Mann Whitney para estudiar la significatividad de las diferencias entre los grupos a partir del curso y al género.

3. Resultados

El principal resultado obtenido demuestra que no todo el alumnado percibe que su centro educativo tenga en cuenta la diversidad sexual.

Analizando más pormenorizadamente los resultados obtenidos, se concluye lo siguiente:

3.1. Diferencias por curso

En primer lugar, analizando las diferencias por curso (tablas 25 y 26), existe una mayoría de alumnado que percibe que en su centro educativo existen prejuicios hacia el colectivo y que este debería intentar eliminarlos (pregunta 2). No obstante, en el ítem 1 existe una diferencia significativa por curso, dado que el porcentaje del alumnado de cuarto que responde de manera afirmativa a esta cuestión es más alto que el de primero (73,1 % frente a 51,6 %).

Además, un poco más de la mitad de la muestra opina que el centro incluye en su currículo contenidos positivos sobre diversidad sexual (58,2 %) y del porcentaje que opina lo contrario, la mayoría afirma que estos contenidos deberían incluirse (28,5 %).

Con todo, en cuanto a la pregunta sobre si les incomodaría que alguien del profesorado formase parte del colectivo, una gran mayoría responde de manera negativa en ambos cursos (89 % en primero y 97 % en cuarto). Lo mismo ocurre con el siguiente ítem (6) sobre la presencia de alguna situación discriminatoria, donde los porcentajes son bastante altos en respuestas negativas (76,9 en primero y 65,7 en cuarto). De estas personas que sí que presenciaron este tipo de situaciones (27,2 %), el 22,8 % cree que deberían penalizarse.

En lo que se refiere a los ítems de formar parte de un grupo de apoyo LGBT o querer formar parte de este, la mayoría no forma parte de él, pero sí le gustaría.

Por último, en las dos últimas preguntas (13 y 14) sobre la suficiencia y/o existencia de los recursos de consulta sobre el colectivo, en la primera hay bastante paridad, de manera que los porcentajes totales de respuestas negativas y afirmativas se acercan bastante (32,3 % responden «sí» y 3,2 % responden «no»). Pero en la última ocurre al contrario: un 15,2 % opina que, de no existir, deberían hacerlo y un 2,5 % responde que no deberían.

En todas estas preguntas, existe una pequeña tendencia a que el alumnado de 4.º presente un porcentaje un poco más elevado, pero pese a estos resultados, la prueba no paramétrica U de Mann Whitney demuestra que las diferencias por curso no son significativas.

Ocurre lo contrario con las preguntas 9 y 12, ya que la prueba U demuestra que sí son significativas por curso, obteniendo en este caso, el alumnado de primero porcentajes más elevados que el de cuarto, lo que demuestra que tienen más conocimientos sobre la existencia de apoyos o recursos sobre el colectivo en su centro educativo.

Tabla 25. Respuestas en porcentaje por curso de la percepción del alumnado sobre la presencia y posible erradicación de la LGTBfobia en su centro educativo

	%	Sí	No	NR
1. ¿Crees que en tu centro educativo existen prejuicios hacia el colectivo LGBTQ+?	Total	60.8	28.6	0.6
	1.º curso	51.6	48.4	0
	4.º curso	73.1	25.4	1.5
2. De responder «sí» en la anterior pregunta, ¿crees que el centro educativo debería intentar reducir/eliminar estos prejuicios?	Total	51.9	8.9	0
	1.º curso	41.8	9.9	0
	4.º curso	65.7	7.5	0
3. ¿Crees que en tu centro el currículo escolar incluye contenidos positivos sobre diversidad sexual?	Total	58.2	38.0	3.8
	1.º curso	56.0	39.6	4.4
	4.º curso	61.2	35.8	3.0
4. De responder «no» en la anterior pregunta, ¿crees que deberían incluirse estos contenidos?	Total	28.5	8.9	0.6
	1.º curso	27.5	11.0	1.1
	4.º curso	29.9	6.0	0

5. ¿Te incomodaría saber que alguien del profesorado del centro pertenece al colectivo LGTBIQ+?	Total	5.7	92.4	1.9
	1.º curso	7.7	89.0	3.3
	4.º curso	3.0	97.0	0
6. ¿Presenciaste alguna situación discriminatoria o de odio hacia alguna persona perteneciente al colectivo LGTBIQ+ en tu centro educativo?	Total	27.2	72.2	0.6
	1.º curso	22.0	76.9	1.1
	4.º curso	34.3	65.7	0
8. De responder «sí» en la pregunta 6, ¿crees que deberían penalizarse este tipo de conductas discriminatorias?	Total	22.8	3.8	0.6
	1.º curso	17.6	3.3	1.1
	4.º curso	29.9	4.5	0
9. ¿Tu centro educativo cuenta con algún tipo de instrumento/órgano al que poder acudir ante una situación de LGTBfobia o para prevenir este tipo de situaciones?	Total	57.6	35.4	7.0
	1.º curso	74.7	22.0	3.3
	4.º curso	34.3	53.7	11.9
10. De existir este tipo de apoyo (pregunta 9), ¿formas parte de este?	Total	10.1	46.8	0.6
	1.º curso	13.2	60.4	1.1
	4.º curso	6.0	28.4	0
11. De existir este tipo de apoyo (pregunta 9) y no formar parte de él, ¿te gustaría hacerlo?	Total	27.2	19.0	1.3
	1º curso	34.1	24.2	2.2
	4º curso	17.9	11.9	0
12. ¿Existen en tu centro recursos de consulta sobre el colectivo LGTBIQ+?	Total	72.8	22.2	5.1
	1.º curso	81.3	16.5	2.2
	4.º curso	61.2	29.9	9.0
13. De responder «sí» en la pregunta 12, ¿crees que son suficientes?	Total	32.3	39.2	1.3
	1.º curso	36.3	44.0	1.1
	4º curso	26.9	32.8	1.5
14. De responder «no» en la pregunta 12, ¿crees que deberían existir?	Total	15.2	2.5	4.5
	1.º curso	9.9	1.1	7.7
	4.º curso	22.4	4.5	0

En lo referente a las respuestas de la pregunta 7, se muestran en la siguiente tabla por tener categorías de respuesta diferentes al resto (tabla 26). Con las respuestas a este ítem comprobamos que, de las personas que presenciaron algún tipo de situación discriminatoria hacia el colectivo, la mayoría actuó apoyando a

la víctima (13,3 %) o poniéndolo en conocimiento de alguna persona del profesorado (9,5 %), mientras que un pequeño porcentaje denunció la situación (1,9 %).

Tabla 26. Respuestas a la pregunta 7 en porcentaje por curso

	%	37. De responder «sí» en la pregunta anterior, ¿cómo actuaste?
Apoyé a la víctima	Total	13.3
	1.º curso	8.8
	4.º curso	19.4
Denuncié la situación	Total	1.9
	1.º curso	2.2
	4.º curso	1.5
Lo puse en conocimiento del profesorado	Total	9.5
	1.º curso	7.7
	4.º curso	11.9
No responde	Total	2.5
	1.º curso	4.4
	4.º curso	0

3.2. Diferencias por género

En cuanto a las diferencias por género (tablas 27 y 28), se observa bastante diferencia entre la significatividad de los ítems: la mitad son significativos y la otra mitad no. De esta manera, por un lado, entre los ítems significativos se encuentran los siguientes: 1, 5, 6, 7, 11, 12 y 13.

Entonces, analizando las respuestas, el porcentaje de chicas que creen que existen prejuicios hacia el colectivo en su centro es mayor que el de los chicos (un 68,3 % frente a un 52,6 %); además, casi la totalidad de las chicas responden que no les incomodaría saber que alguien del profesorado pertenece al colectivo (97,6 %), mientras que el porcentaje de los chicos desciende a un 86,8 %. Asimismo, en el ítem 6, las chicas de nuevo presenciaron más situaciones de discriminación hacia el colectivo (35,4 %) que los chicos (18,4 %).

Por último, el género femenino demuestra más interés en formar parte de un grupo de apoyo si existiese (36,6%) que el género masculino (17,1 %); presentan más conocimiento sobre la existencia de recursos de consulta sobre el colectivo del centro (81,7% frente a un 63,2%) y, a pesar de esto, no creen que sean suficientes (24,4%), a diferencia de la mayoría de los chicos, que sí lo creen (40,8%).

Por otro lado, los ítems no significativos serán: 2, 3, 4, 8, 9, 10 y 14. Analizando sus respuestas obtenemos lo siguiente: en primer lugar, en cuanto a la pregunta sobre si el centro debería reducir los prejuicios hacia el colectivo, las respuestas afirmativas son similares (61 % chicas y 42,1 % chicos). En los dos siguientes ítems sobre si su currículum educativo incluye contenidos sobre diversidad sexual la mayoría responde que sí, sin apenas existir diferencias por género y, de las personas que responden que no, también su mayoría considera que deberían incluirse. Esto mismo ocurre con la pregunta sobre si deberían penalizarse las conductas discriminatorias hacia las personas LGBTIQ+, donde a pesar de existir una pequeña diferencia de porcentaje entre chicas y chicos, y esto es debido a que las respuestas están condicionadas a responder «sí» en la pregunta anterior.

Las diferencias por género con respecto al conocimiento de la existencia de un grupo de apoyo LGBTIQ+ en centro son mínimas y, de igual manera, el porcentaje de personas que no forman parte de este es similar entre chicas y chicos.

Finalmente, del porcentaje de adolescentes que responde que no existen recursos de consulta sobre el colectivo en el centro, ambos géneros presentan un porcentaje parecido que afirma la necesidad de que estos existan.

Tabla 27. Respuestas en porcentaje por género de la percepción del alumnado sobre la presencia y posible erradicación de la LGTBfobia en su centro educativo

	%	Sí	No	NR
1. ¿Crees que en tu centro educativo existen prejuicios hacia el colectivo LGBTIQ+?	Total	60.8	28.6	0.6
	Chicas	68.3	30.5	1.2
	Chicos	52.6	47.4	0

	%	Sí	No	NR
2. De responder «sí» en la anterior pregunta, ¿crees que el centro educativo debería intentar reducir/eliminar estos prejuicios?	Total	51.9	8.9	0
	Chicas	61.0	7.3	0
	Chicos	42.1	10.5	0
3. ¿Crees que en tu centro el currículo escolar incluye contenidos positivos sobre diversidad sexual?	Total	58.2	38.0	3.8
	Chicas	58.5	40.2	1.2
	Chicos	57.9	35.5	6.6
4. De responder «no» en la anterior pregunta, ¿crees que deberían incluirse estos contenidos?	Total	28.5	8.9	0.6
	Chicas	34.1	6.1	0
	Chicos	22.4	11.8	1.3
5. ¿Te incomodaría saber que alguien del profesorado del centro pertenece al colectivo LGTBQ+?	Total	5.7	92.4	1.9
	Chicas	1.2	97.6	1.2
	Chicos	10.5	86.8	2.6
6. ¿Presenciaste alguna situación discriminatoria o de odio hacia alguna persona perteneciente al colectivo LGTBQ+ en tu centro educativo?	Total	27.2	72.2	0.6
	Chicas	35.4	64.6	0
	Chicos	18.4	80.3	1.3
8. De responder «sí» en la pregunta 6, ¿crees que deberían penalizarse este tipo de conductas discriminatorias?	Total	22.8	3.8	0.6
	Chicas	30.5	3.7	1.2
	Chicos	14.5	3.9	0
9. ¿Tu centro educativo cuenta con algún tipo de instrumento/órgano al que poder acudir ante una situación de LGTBfobia o para prevenir este tipo de situaciones?	Total	57.6	35.4	7.0
	Chicas	63.4	30.5	6.1
	Chicos	51.3	40.8	7.9
10. De existir este tipo de apoyo (pregunta 9), ¿formas parte de este?	Total	10.1	46.8	0.6
	Chicas	11.0	51.2	1.2
	Chicos	9.2	42.1	0
11. De existir este tipo de apoyo (pregunta 9) y no formar parte de él, ¿te gustaría hacerlo?	Total	27.2	19.0	1.3
	Chicas	36.6	13.4	1.2
	Chicos	17.1	25.0	0
12. ¿Existen en tu centro recursos de consulta sobre el colectivo LGTBQ+?	Total	72.8	22.2	5.1
	Chicas	81.7	15.9	2.4
	Chicos	63.2	28.9	7.9

	%	Sí	No	NR
13. De responder «sí» en la pregunta 12, ¿crees que son suficientes?	Total	32.3	39.2	1.3
	Chicas	24.4	57.3	0
	Chicos	40.8	19.7	2.6
14. De responder «no» en la pregunta 12, ¿crees que deberían existir?	Total	15.2	2.5	4.5
	Chicas	12.2	2.4	1.2
	Chicos	18.4	2.6	7.9

Las respuestas a la pregunta 7 se muestran, como en el caso de las diferencias por curso, en la siguiente tabla por presentar categorías de respuesta diferentes al resto de las preguntas (tabla 28). Así, analizando las respuestas, de nuevo se presentan diferencias significativas por género, siendo la actuación más común en las chicas apoyar a la víctima (22 %) y, la de los chicos, ponerlo en conocimiento del profesorado (10,5 %).

Tabla 28. Respuestas a la pregunta 7 en porcentaje por género

	%	37. De responder «sí» en la pregunta anterior, ¿cómo actuaste?
Apoyé a la víctima	Total	13.3
	Chicas	22.0
	Chicos	3.9
Denuncié la situación	Total	1.9
	Chicas	1.2
	Chicos	2.6
Lo puse en conocimiento del profesorado	Total	9.5
	Chicas	8.5
	Chicos	10.5
No responde	Total	2.5
	Chicas	3.7
	Chicos	1.3

4. Conclusión

Los resultados obtenidos en la escala en cuestión indican que, en su mayoría, el alumnado cree necesario incluir contenidos y/o recursos sobre diversidad sexual y el colectivo LGBTIQ+ en su centro educativo, además de demostrar actitudes positivas hacia la existencia de un grupo de apoyo LGBTIQ+. No obstante, en lo referente a esta última cuestión, se deduce que las posibles causas de que no exista mayor índice de participación en el grupo, sea la presencia de prejuicios y estereotipos hacia este colectivo en el centro educativo, lo que puede generar rechazo por parte del resto de alumnado. Por lo tanto, sería esencial que el centro llevase a cabo estrategias educativas desde el departamento de orientación, en colaboración con todo el profesorado, para intentar reducir y erradicar por fin los prejuicios hacia personas que se salen de una realidad cisheteronormativa. De esta forma, esta intervención podría suplir la falta de una materia específica de educación sexual en el sistema educativo.

Eliminar este tipo de comportamientos y/o conductas discriminatorias ayudaría a promover una educación basada en una libre expresión sexual, que es fundamental para el desarrollo integral de todas las personas, puesto que la sexualidad es una parte inherente al ser humano y a su desarrollo biológico y psicosociocultural. Por otra parte, es en la adolescencia cuando se conforma la identidad, se incrementa la autonomía y se alcanza la madurez sexual, por lo que es esencial una formación y educación en materia de sexualidad para adquirir conocimientos, conductas y actitudes positivas en esta área, tanto individualmente como hacia el resto de las personas (Toledo *et al.*, 2000).

Así pues, a raíz de esta investigación, se ofrecen una serie de pautas que se pueden llevar a cabo desde los departamentos de orientación para intentar erradicar este tipo de actitudes y así lograr una educación sexual de calidad en los centros educativos:

- Educar en el respeto y atención a la diversidad.
- Educar en y para la igualdad.
- Educar para el buen trato.
- Utilizar lenguaje inclusivo.
- Incluir contenidos de diversidad sexual en las materias de forma transversal.

- Sancionar actitudes discriminatorias por razón de identidad de género, expresión de género y/u orientación sexual.

6. Bibliografía

- Berná, D., Cascone, M. y Platero, L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific journal of Humanistic Studies*, 6(4), 1-11. <https://bit.ly/48ejp6S>
- COGAM (2016). *Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*. Grupo de Educación de COGAM.
- Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*. Plan Nacional sobre el Sida. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/3NrpxS>
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Área de Educación de FELGTB – Comisión de Educación de COGAM. <https://bit.ly/48eSpnM>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/40oJCgl>
- Pichardo, J. I., De Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Rosales, A. L. y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Educare Electronic Journal*, 21(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Rubio, C. (2019). *Prevención de la LGTBfobia en Secundaria. Aplicación al aula de Matemáticas* [trabajo de fin de grado]. <https://bit.ly/3RIxdkP>
- Toledo, V., Luengo, X., Molina, R., Murray, N., Molina, T. y Villegas, R. (2000). Impacto del programa de educación sexual: adolescencia, tiempo de decisiones. *Revista de la Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología Infantil y de la Adolescencia*, 7(3), 73-86. <https://bit.ly/41rysYO>

Odio hacia la diversidad sexo-genérica: apostando por la orientación como pieza clave para su prevención

MILENA VILLAR VARELA

NEREA BARRIO CORRAL

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

A pesar de que la sociedad ha avanzado considerablemente, tanto a nivel legal como social, en la sensibilización y en la prevención de conductas discriminatorias hacia las personas no normativas en términos de género, las investigaciones realizadas al respecto (Lara-Garrido *et al.*, 2022; López *et al.*, 2021; Pichardo y Puche, 2019) siguen alertando de las altas tasas de LGBTfobia, especialmente en el colectivo adolescente. Tal y como explica García *et al.* (2018), las expresiones de diversidad sexual de las y los adolescentes tienen lugar en un contexto cisheteronormativo que genera experiencias de discriminación y exclusión, por odio o por falta de formación al respecto (Garzón, 2016).

Para poder tratar con claridad las discriminaciones a partir de la diversidad sexual se hace necesario diferenciar algunos conceptos. En concreto, el trabajo que se presenta se centra en la identidad y en la expresión de género. Así, se entiende por *identidad(es) de género* la identificación de cada persona con el género que siente reconoce y/o nombra como propio (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018). En este sentido, es importante hacer hincapié en la diferenciación entre sexo y género. El sexo es definido por Rosales y Salinas (2017) como el conjunto de particularidades físicas, biológicas,

anatómicas y fisiológicas del ser humano, siendo las que se asignan al nacer como mujer u hombre en función de sus órganos reproductores, con su correspondencia de género, que estará influenciada por los comportamientos culturalmente acomodados según los roles sociales masculinos o femeninos. De este modo, se genera en la sociedad un sistema binario justificado por esta asignación del género en función de los dos aparatos reproductores existentes. Alejándose de este sistema binario surgen diversas identidades de género diferentes a mujer u hombre, de manera que se encuentran las personas no binarias (que no se identifican con ninguno de los dos géneros de este sistema) o las personas que presentan género fluido (no se identifican con una sola identidad de género, sino que pueden variar entre masculino, femenino u otros). Así, las personas que se identifican con su condición biológica de género se consideran personas cisgénero; aun así, hay personas que se identifican con un género diferente a lo que les es asignado al nacer: estas personas son las que se identifican como transgénero. Cuando una persona lleva a cabo una transformación de su cuerpo y de su identidad, realizando un proceso quirúrgico y hormonal de cambio de sexo, se está ante una persona transexual (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018; Pichardo *et al.*, 2015).

Por otra parte, la expresión de género hace referencia a la expresión de los roles de género a través del comportamiento, el atuendo o el peinado, entre otros elementos. Estos roles están condicionados por la sociedad en la que se enmarcan, es decir, por las expectativas sociales de género. Esta expresión no tiene por qué ser invariable ni coincidir con el sexo, identidad de género u orientación sexual; no obstante, al tener en cuenta el aspecto físico de las personas, surgen estereotipos de género, que son prejuicios generalizados sobre las características que deberían mostrar las personas en función de su género (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2018). Teniendo en cuenta este concepto, cabe mencionar que, en la sociedad actual, la expresión de género permite cada vez menos una clara identificación de la pertenencia de género de las personas, existiendo, así, diversas masculinidades y feminidades derivadas de una transformación de la sociedad (Pichardo y Puche, 2019).

Los diversos estudios sobre identidad de género y/o expresión de género en adolescentes dejan patente la existencia del *bullying* por su condición, así como el aumento de este tipo de discriminación, acoso escolar y maltrato (Araújo, 2022; Larrain y Garaigordobil, 2020; Tesouro, 2020), debido, en gran parte, a la falta de normalización de identidades y expresiones diferentes a la norma. De hecho, tal y como establece Sánchez (2021), pertenecer al colectivo LGBT constituye la tercera razón más común de ser víctima de acoso. Asimismo, investigaciones como la de Romero y Gallardo (2019) dejan patente la existencia de prejuicios en el profesorado que, de forma consciente o inconsciente, son transmitidos al alumnado. Araújo (2022) concluye que la discriminación persistente es debida a la desinformación de la sociedad y a la creencias y valores de las familias, así como al miedo al rechazo por parte del propio alumnado.

Referentes como Araújo (2022) defienden la necesidad de, en primer lugar, mejorar la formación del profesorado y de otros profesionales del ámbito educativo, en materia de diversidad sexo-genérica y, en segundo lugar, incorporar al currículum académico formación al respecto, de forma transversal y específica, con la posible incorporación de una asignatura concreta.

Más allá de esto, y teniendo en cuenta que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) reitera, a lo largo de su texto, la necesidad de fomentar el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual, el departamento de orientación no puede situarse al margen de lo que establecido a nivel legal y de lo que sucede en los centros educativos. Fomentar el respeto y la tolerancia por lo no cisnormativo (Garaigordobil y Larrain, 2020; Peribáñez, 2020) debe ser una función clave del departamento de orientación.

Teniendo en cuenta que gran parte de los estudios realizados sobre LGBTfobia se centran en la orientación sexual (Romero y Gallardo, 2019), se considera necesario visibilizar las violencias vinculadas con la identidad de género y la expresión de género no normativas, de manera que esta evaluación diagnóstica sienta las bases para que desde los departamentos de orientación se desarrolle una labor preventiva de calidad haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación es identificar la existencia de actitudes o creencias discriminatorias por parte del alumnado adolescente hacia personas con identidades y expresiones de género no normativas que permitan definir pautas de actuación desde los centros educativos para su prevención y su erradicación. Los objetivos específicos del estudio se concretan en:

- Conocer la existencia de actitudes y creencias discriminatorias hacia personas con identidades de género no normativas.
- Conocer la existencia de actitudes y creencias discriminatorias hacia personas con expresiones de género diferentes a la norma.
- Determinar diferencias existentes a partir del curso y al género.
- Detectar las necesidades formativas presentes en el alumnado en cuanto al objeto de estudio a través de sus actitudes y creencias.
- Ofrecer una serie de pautas que den respuesta a las necesidades formativas detectadas.

3. Método

3.1. Muestra

La muestra de esta investigación está formada por un total de 158 personas entre 12 y 18 años. De este total, el 42,4% son alumnos de 4.º de la ESO (N = 67) y el otro 57,6% son alumnos de 1.º de la ESO (N = 91). En cuanto al género, el 48,1% son niños y el 51,9% son niñas. Del total de estudiantes participantes, todos/as se identifican como cisgénero y, por otro lado, una gran mayoría se identifica como heterosexual (83,4%), un pequeño porcentaje como bisexual (11,5%), un 2,6% aún no sabe cuál es su orientación sexual y el 0,6% (N = 1) se considera asexual.

3.2. Instrumento

El principal instrumento que se utiliza para este estudio es un cuestionario elaborado *ad hoc* administrado al alumnado participante. Este consta de tres bloques de ítems: datos sociodemográ-

ficos, actitudes y percepciones hacia la identidad de género no normativa y actitudes y percepciones hacia la expresión de género no normativa, con un total de 27 ítems.

Este instrumento fue validado por un juicio de expertas investigadoras y, además, se procedió a realizar un análisis de la fiabilidad de la escala utilizada en los ítems del 1 al 30 a través de la prueba alfa de Cronbach con el programa estadístico IBM SPSS.

Los resultados muestran una fiabilidad de 0.923, por lo que se puede interpretar que la escala es fiable.

3.3. Proceso de recogida de datos

Para la recogida de datos se solicitó permiso de manera previa al centro educativo. Tras recibir la autorización, se acordaron las fechas y horarios en los que se iba a ejecutar la prueba en los cursos de 1.º y 4.º de la ESO.

A continuación, se le administró el cuestionario al alumnado en las fechas acordadas, garantizando el anonimato y el carácter voluntario del mismo. De manera previa a la implementación, se llevó a cabo una breve explicación sobre conceptos que habrían podido ocasionar dudas entre la muestra, acompañando todo el proceso.

Para la aplicación del instrumento se utilizaron dos soportes: un digital y otro en papel para romper con la posible brecha digital, y se precisó de un tiempo aproximado de 40 minutos.

3.4. Análisis de datos

Los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 23, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Dado el incumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas, *a posteriori* del análisis descriptivo de las variables se empleó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para el estudio de la significatividad estadística de las diferencias entre grupos a partir del género.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos establecidos. Los resultados obtenidos

confirman la existencia de actitudes y percepciones discriminatorias en los centros educativos.

Teniendo en cuenta los ítems agrupados en la categoría de «Identidad de Género», los resultados indican que el alumnado en general no muestra muchas actitudes ni percepciones discriminatorias en cuanto a las personas por su identidad de género, pese a que existe un porcentaje bajo, pero notorio, que sí que lo hace (tabla 29).

Tabla 29. Respuestas en porcentaje por curso a la escala del 1 al 5 en cuanto a las percepciones hacia el colectivo en función de su identidad de género

Ítems	%	1	2	3	4	5	NR	
Considero que las familias deberían apoyar a las personas trans en su proceso de transición	Total	1.9	3.8	3.8	14.6	75.3	0.6	
	Curso	1.º	2.2	4.4	4.4	14.3	73.6	1.1
		4.º	1.5	3.0	3.0	14.9	77.6	0
	Género	Chicas	1.2	1.2	1.2	11.0	85.4	0
		Chicos	2.6	6.6	6.6	18.4	64.5	1.3
Las relaciones sexuales con personas trans no son plenamente satisfactorias	Total	41.8	15.2	34.8	3.2	3.8	1.3	
	Curso	1.º	40.7	18.7	34.1	1.1	4.4	1.1
		4.º	43.3	10.4	35.8	6.0	3.0	1.5
	Género	Chicas	53.7	13.4	25.6	4.9	1.2	1.2
		Chicos	28.9	17.1	44.7	1.3	6.6	1.3
Cambiar de sexo está en contra de la naturaleza	Total	58.9	12.0	15.2	1.9	11.4	0.6	
	Curso	1.º	64.8	8.8	9.9	0	15.4	1.1
		4.º	50.7	16.4	22.4	4.5	6.0	0
	Género	Chicas	78.0	12.2	4.9	1.2	2.4	1.2
		Chicos	38.2	11.8	26.3	2.6	21.1	0
Me sentiría cómodo/a interactuando con una persona trans	Total	13.3	8.2	23.4	12.0	41.1	1.9	
	Curso	1.º	14.3	11.0	22.0	12.1	37.4	3.3
		4.º	11.9	4.5	25.4	11.9	46.3	0
	Género	Chicas	11.0	6.1	13.4	8.5	59.8	1.2
		Chicos	15.8	10.5	34.2	15.8	21.1	2.6

Una mujer transgénero es realmente una mujer	Total		12.7	12.7	27.2	12.7	34.8	0
	Curso	1.º	14.3	15.4	26.4	8.8	35.2	0
		4.º	10.4	9.0	28.4	17.9	34.3	0
	Género	Chicas	8.5	12.2	28.0	14.6	36.6	0
		Chicos	17.1	13.2	26.3	10.5	32.9	0
Un hombre transexual puede ser tan varonil como un hombre cis	Total		5.1	7.0	19.0	14.6	53.2	1.3
	Curso	1.º	7.7	5.5	17.6	12.1	57.1	0
		4.º	1.5	9.0	20.9	17.9	47.8	3.0
	Género	Chicas	3.7	3.7	15.9	12.2	63.4	1.2
		Chicos	6.6	10.5	22.4	17.1	42.1	1.3
Las personas trans eran personas que no aceptaban su homosexualidad antes de la transición	Total		27.2	19.0	24.7	10.1	16.5	2.5
	Curso	1.º	22.0	20.9	28.6	9.9	16.5	2.2
		4.º	34.3	16.4	19.4	10.4	16.4	3.0
	Género	Chicas	28.0	18.3	30.5	8.5	12.2	2.4
		Chicos	26.3	19.7	18.4	11.8	21.1	2.6
Me sentiría cómodo/a interactuando como una persona no binaria o de género fluido	Total		12.0	7.6	24.7	10.8	44.9	0
	Curso	1.º	14.3	9.9	24.2	12.1	39.6	0
		4.º	9.0	4.5	25.4	9.0	52.2	0
	Género	Chicas	8.5	6.1	13.4	8.5	63.4	0
		Chicos	15.8	9.2	36.8	13.2	25.0	0
El lenguaje inclusivo me parece innecesario	Total		31.6	12.0	28.5	6.3	20.9	0.6
	Curso	1.º	39.6	14.3	28.6	5.5	11.0	1.1
		4.º	20.9	9.0	28.4	7.5	34.3	0
	Género	Chicas	48.8	12.2	28.0	2.4	7.3	1.2
		Chicos	13.2	11.8	28.9	10.5	35.5	0
Me intereso y me dirijo a las personas por el pronombre con el que se identifican	Total		15.8	4.4	23.4	11.4	42.4	2.5
	Curso	1.º	16.5	7.7	22.0	12.1	37.4	4.4
		4.º	14.9	0	25.4	10.4	49.3	0
	Género	Chicas	8.5	3.7	14.6	12.2	57.3	3.7
		Chicos	23.7	5.3	32.9	10.5	26.3	1.3

Fuente: escala del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. NR: no responde

En cuanto a las diferencias por curso, a través de la prueba U de Mann-Whitney se puede comprobar cómo, en el caso de la identidad de género, estas son significativas, exceptuando el ítem «el lenguaje inclusivo me parece innecesario».

En lo referente a las diferencias por género, se comprueba que son significativas en la mayoría de los ítems, exceptuando los ítems «una mujer transgénero es realmente una mujer» y «las personas trans eran personas que no aceptaban su homosexualidad antes de la transición». Todas las diferencias significativas son a favor de las chicas, lo que denota que ellos presentan percepciones y actitudes más discriminatorias en todos los ítems indicados que ellas.

En lo relativo a la expresión de género, si bien no existen altos porcentajes de discriminación esta está presente en el imaginario colectivo adolescente. Además, se encuentra un alto índice de respuestas en la categoría 3 de la escala, lo que indica un posible desconocimiento hacia esta temática concreta (tabla 30).

Tabla 30. Respuestas en porcentaje por curso a la escala del 1 al 5 en cuanto a las percepciones hacia el colectivo en función de su expresión de género

Ítems	%	1	2	3	4	5	NR	
Las mujeres masculinas me hacen sentir incómodo/a	Total	59.5	11.4	19.6	2.5	7.0	0	
	Curso	1.º curso	59.3	9.9	19.8	2.2	8.8	0
		4.º curso	59.7	13.4	19.4	3.0	4.5	0
	Género	Chicas	79.3	7.3	11.0	1.2	1.2	0
		Chicos	38.2	15.8	28.9	3.9	13.2	0
Los hombres femeninos me hacen sentir incómodo/a	Total	55.1	10.8	15.8	5.7	10.1	2.5	
	Curso	1.º curso	53.8	9.9	18.7	3.3	9.9	4.4
		4.º curso	56.7	11.9	11.9	9.0	10.4	0
	Género	Chicas	80.5	4.9	7.3	3.7	3.7	0
		Chicos	27.6	17.1	25.0	7.9	17.1	5.3

Ítems	%	1	2	3	4	5	NR	
Las personas deberían poder expresar su género libremente	Total	0.6	4.4	10.1	8.9	75.9	0	
	Curso	1.º curso	1.1	6.6	12.1	8.8	71.4	0
		4.º curso	0	1.5	7.5	9.0	82.1	0
	Género	Chicas	0	1.2	3.7	6.1	89.0	0
		Chicos	1.3	7.9	17.1	11.8	61.8	0
Alguna vez he bromeado sobre los hombres que se visten como mujeres	Total	46.2	16.5	15.2	10.1	10.8	1.3	
	Curso	1.º curso	49.5	13.2	15.4	13.2	6.6	2.2
		4.º curso	41.8	20.9	14.9	6.0	16.4	0
	Género	Chicas	61.0	20.7	11.0	2.4	4.9	0
		Chicos	30.3	11.8	19.7	18.4	17.1	2.6
El maquillaje es solo para las mujeres	Total	65.8	10.8	11.4	5.7	5.1	1.3	
	Curso	1.º curso	69.2	11.0	7.7	3.3	6.6	2.2
		4.º curso	61.2	10.4	16.4	9.0	3.0	0
	Género	Chicas	84.1	6.1	4.9	2.4	2.4	0
		Chicos	46.1	15.8	18.4	9.2	7.9	2.6
Las mujeres femininas son más atractivas	Total	27.2	10.1	28.5	9.5	22.8	1.9	
	Curso	1.º curso	30.8	9.9	28.6	8.8	18.7	3.3
		4.º curso	22.4	10.4	28.4	10.4	28.4	0
	Género	Chicas	39.0	15.9	26.8	3.7	12.2	2.4
		Chicos	14.5	3.9	30.3	15.8	34.2	1.3
Los hombres que llevan lencería no son hombres de verdad	Total	52.5	14.6	19.6	7.0	5.1	1.3	
	Curso	1.º curso	53.8	14.3	19.7	4.4	6.6	2.2
		4.º curso	50.7	14.9	20.9	10.4	3.0	0
	Género	Chicas	72.0	11.0	12.2	2.4	2.4	0
		Chicos	31.6	18.4	27.6	11.8	7.9	2.6
Todas las personas pueden llevar las uñas pintadas	Total	5.1	3.2	9.5	6.3	75.3	0.6	
	Curso	1.º curso	7.7	2.2	7.7	6.6	75.8	0
		4.º curso	1.5	4.5	11.9	6.0	74.6	1.5
	Género	Chicas	3.7	0	2.4	6.1	87.8	0
		Chicos	6.6	6.6	17.1	6.6	61.8	1.3

Ítems	%	1	2	3	4	5	NR	
Los travestis pueden ser hombres cishetero	Total	11.4	2.5	32.9	8.2	42.4	2.5	
	Curso	1.º curso	14.3	3.3	33.0	6.6	42.9	0
		4.º curso	7.5	1.5	32.8	10.4	41.8	6.0
	Género	Chicas	9.8	1.2	26.8	3.7	54.9	3.7
		Chicos	13.2	3.9	39.5	13.2	28.9	1.3
Las mujeres que no se depilan son menos femeninas	Total	57.6	17.1	15.2	7.6	2.5	0	
	Curso	1.º curso	62.6	15.4	13.2	5.5	3.3	0
		4.º curso	50.7	19.4	17.9	10.4	1.5	0
	Género	Chicas	74.4	12.2	7.3	6.1	0	0
		Chicos	39.5	22.4	23.7	9.2	5.3	0

Fuente: escala del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. NR: no responde

Analizando, por último, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, se comprueba que en el caso de la expresión de género las diferencias por curso no son significativas, pero las diferencias por género sí que lo son en la totalidad de los ítems, siendo los varones quienes más discriminan.

6. Discusión y conclusiones

En general, teniendo en cuenta los resultados alcanzados y mostrados en el apartado anterior, se puede observar como la mayoría de la muestra escogida no presenta comportamientos discriminatorios hacia el colectivo LGTBIQ+, dado que las respuestas más numerosas son aquellas que no presentan odio por identidad o expresión de género. No obstante, las discriminaciones están presentes, como se demuestra en el apartado de resultados.

En cuanto a la identidad de género, la mayoría de las respuestas no transmiten altos porcentajes de discriminación. En el ítem relacionado con las personas no binarias y de género no fluido, a pesar de que sí que se presenta una mayoría que no se sentiría incómoda al interactuar con estas personas (44,9% están muy de acuerdo con la afirmación), el porcentaje de personas que

afirma esta incomodidad es digno de tenerse en cuenta (12 % está muy en desacuerdo y un 7,6 % en desacuerdo). En general, llaman la atención las altas tasas de respuesta de la opción «ni en desacuerdo ni de acuerdo», lo cual, una vez más, hace reflexionar sobre la falta de formación en el alumnado o la posibilidad de que no habían querido responder. Por último, en este apartado, destaca que existan sujetos que consideran que cambiarse de sexo va en contra de la naturaleza un (un 1,9 % está de acuerdo y un 11,4 % muy de acuerdo) y que creen que las personas trans realizaron su transición porque no aceptaban su homosexualidad (10,1 % de acuerdo y 16,5 % muy de acuerdo).

Esto demuestra, de nuevo, una clara falta de formación en materia de diversidad sexoafectiva. En cuanto al curso, el alumnado de 1.º de la ESO, discrimina más que el de 4.º de la ESO, exceptuando el ítem sobre el lenguaje inclusivo, donde sucede a la inversa (un 39,6 % de 1.º ESO lo considera muy necesario frente a un 20,9 % de 4.º ESO). Teniendo en cuenta el análisis de las respuestas en función del género, se interpreta nuevamente que las chicas presentan menos discriminación que los chicos. Concretamente, en el ítem referente a las personas no binarias y de género fluido, solo un 25 % de los chicos afirma con rotundidad no mostrar incomodidad al interactuar con este colectivo; en todo caso, la categoría que más sobresale es la de «ni en desacuerdo ni de acuerdo», con un 36,8%, lo que podría indicar más una falta de formación y de conocimientos en cuanto a estas personas que un rechazo en sí. En la pregunta que hace alusión al lenguaje inclusivo, un 35,5 % de los chicos está totalmente de acuerdo con que no es necesario, siendo este porcentaje el más alto en las respuestas, a diferencia de las chicas, que sí la ven muy necesaria (48,8 %). No obstante, hay controversia en algún ítem, como en el caso de si una mujer transgénero es realmente una mujer (están muy de acuerdo un 32,9 % de los chicos y un 36,6 % de las chicas); aunque la mayoría de las respuestas son poco discriminatorias, con porcentajes bajos. Así, por ejemplo, un 28,0 % de las chicas y un 26,3 % de los chicos se muestran muy en desacuerdo con que las personas trans no realizaron su transición porque no aceptaban su homosexualidad, y un 26,3 % de los chicos afirma y se muestra muy de acuerdo con interesarse y dirigirse a las personas por el pronombre por el que se identifican.

Continuando con el bloque de la expresión de género, los resultados generales vuelven a ser más positivos que negativos. El alumnado de 1.º de la ESO sigue presentando más discriminación que el de 4.º, exceptuando el ítem de bromas sobre los hombres que se visten como mujeres, donde existe una pequeña diferencia que muestra que el alumnado del último curso de secundaria hizo más bromas que el de primero (un 16,4% de 4.º de ESO está muy de acuerdo frente a un 6,6% de 1.º de ESO); y el ítem 26 sobre que las mujeres femeninas son más atractivas, donde un 28,4% del alumnado de 4.º afirma estar totalmente de acuerdo con esta afirmación frente un 18,7% del alumnado de 1.º. Asimismo, hay diversos ítems que generaron polémica: el ítem sobre si los travestis pueden ser hombres cisheterosexuales, donde solo menos de la mitad de las personas (tanto de 1.º como de 4.º) respondieron estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, presentándose, así, un desconocimiento al respecto en más de la mitad de la muestra. Analizando las respuestas teniendo en cuenta el género de las personas participantes, se observa que las chicas continúan mostrando menos LGTBfobia y menos perjuicios, como en el caso del ítem relativo a las mujeres masculinas, donde el 79,3% de las chicas afirma que no le incomoda en absoluto este colectivo, pero solo un 38,2% de los chicos responde esto, lo que ocurre también en el caso de los hombres femeninos; aun así, tanto las chicas como los chicos afirman que les incomodan menos las mujeres masculinas que los hombres femeninos. Asimismo, en el ítem que afirma que las mujeres femeninas son más atractivas, la mayoría de las chicas no está nada de acuerdo con esta afirmación (39,0%), a pesar de que se trata de un porcentaje relativamente bajo, dado que no es ni la mitad de este grupo; no obstante, ocurre al revés con los chicos: un 34,2% está muy de acuerdo con este enunciado. Por último, sucede algo similar con el ítem «las mujeres que no se depilan son menos femeninas», en el que un 39,5% de los chicos está totalmente en desacuerdo con esto, siendo un porcentaje bastante bajo, en comparación con las respuestas de las chicas (un 74,4%).

A modo de conclusión, es importante señalar que existen todavía importantes discriminaciones en cuanto a la identidad de género, si bien la tendencia va encaminada a su reducción. Las principales discriminaciones se han detectado, coincidiendo con

las investigaciones de Domínguez-Martínez y Robles (2019) y de Marx *et al.* (2021) en el rechazo y/o la incomodidad por parte de la muestra para relacionarse con personas trans o no binarias, al diferir de la identidad no normativa. Por otra parte, a pesar de la importancia del lenguaje inclusivo, pues como afirman Cremades y Fernández-Portero (2021) refleja la realidad social y crea pensamiento (Castillo y Mayo, 2019), la muestra analizada concede poca importancia a la necesidad de emplear un lenguaje inclusivo. Scotto y Pérez (2020) sospechan que esta creencia sobre la no necesidad del lenguaje inclusivo puede deberse a que el alumnado retroalimenta su sistema lingüístico a partir de sus creencias, al estar ambos sistemas directamente vinculados.

En cuanto a la expresión de género, coincidiendo con el trabajo de Cardozo (2015), en la investigación realizada se perciben sujetos con actitudes excluyentes, aunque la discriminación muestre una tendencia a la baja. A pesar de ello, no se debe bajar la guardia, pues las discriminaciones siguen presentes, aunque no se encuentren en tasas altas. En este caso, las discriminaciones de mayor porcentaje se han dado en relación con la feminidad y la masculinidad hegemónicas; es decir, se castiga a las personas que no cumplen con el canon de belleza cisheteropatriarcal y con la normatividad sexual asignada (Pichardo *et al.*, 2015).

Los resultados obtenidos dejan patente la necesidad de que, desde los centros educativos y, en especial desde los departamentos de orientación, se desarrollen pautas de actuación y de prevención de la LGBTfobia que permitan al alumnado desarrollarse de manera saludable en todas las facetas de su vida, con especial incidencia en la diversidad sexo-genérica.

Este trabajo pretende servir de guía a los centros educativos, ofreciendo una serie de pautas de carácter orientativo en la prevención de este tipo de conductas y percepciones. Platero (2016) presenta algunas estrategias o recomendaciones: el apoyo a las familias con sus necesidades, escuelas para familias, formación continua sobre sexualidad adaptada a todos los niveles educativos, reducir el sexismo, comprender una perspectiva no binaria que sea inclusiva, mostrar los distintos tipos de familias y los distintos vínculos afectivos y sexuales, visibilizar distintas personas referentes pertenecientes al colectivo en sus trayectorias profesionales y vitales, planes integrales de desarrollo comunitario, formación en valores y ciudadanía, estudios universitarios e in-

vestigaciones sobre sexualidad incluyendo el colectivo LGTBIQ+ y sobre las diferentes violencias hacia estas personas, entre otras.

Tras analizar los resultados, y en línea con lo establecido por Platero (2016), algunas pautas propuestas para ser desarrolladas, especialmente desde los departamentos de orientación de los centros educativos, son:

- Formar al propio departamento de orientación y a todo el profesorado con carácter obligatorio.
- Hacer partícipe a toda la comunidad educativa de la existencia de esta problemática social y formar también a las familias y al entorno.
- Proporcionar a las familias recursos y herramientas.
- Formar y sensibilizar al alumnado de forma específica y transversal, en todas las materias y con la ayuda de personas externas.
- Dar cabida a la diversidad en el día a día.
- Colaborar con asociaciones y entidades LGBT que visibilicen y normalicen la no cisheteronormatividad.
- Educar emocionalmente al alumnado, con especial incidencia en el conocimiento de sí mismo/a y las relaciones interpersonales.
- Potenciar la construcción de una autoestima y autoconceptos sanos.
- Crear redes de apoyo en el centro educativo.
- Favorecer los cuidados en el centro educativo.
- Educar para la no violencia y la paz.
- Enseñar a querer de forma sana y a establecer límites en las relaciones interpersonales.
- Ofrecer referentes LGBT.
- Proporcionar una educación sexual de calidad impartida por, o con la ayuda de, personas formadas y expertas.

Los departamentos de orientación, así como el resto de la comunidad educativa, tienen una responsabilidad exorbitante en la prevención de la LGBTfobia en los centros educativos y, por ende, en la sociedad. Con formación y voluntad es posible; el camino está iniciado, solo debe avanzarse para garantizar un mundo mejor y más respetuoso.

7. Bibliografía

- Araújo, A. (2022). *Estudio de cómo la adolescencia LGTBIQ+ viven el período de la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Sevilla [trabajo de fin de grado]. <https://bit.ly/3ub6Kmj>
- Cardozo, J. A. (2015). *Actitudes homofóbicas en el aula de clase*. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. [tesis de maestría]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2292/CardozoHernandezJorgeAugusto2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como «norma» de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, 40, 377-391. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
- Cremades, R. M. y Fernández-Portero, I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de comunicación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 89-115. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.79503>
- Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*. Plan Nacional sobre el Sida. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/GlosarioDiversidad.pdf>
- Domínguez-Martínez, T. y Robles, R. (2019). Preventing transphobic bullying and promoting inclusive educational environments: Literature review and implementing recommendations. *Archives of medical research*, 50(8), 543-555. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.00>
- García G., Correa R., Forno L., Díaz V. y Tellez M. (2018) Diversidad sexual, adolescencia y familia. *Revista de Familias y Terapias*, 45, 39-51. <https://doi.org/10.29260/DFYT.2018.45B>
- Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Biografía*, 9(16), 195-203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G., Márquez, J. R. y García-Bebén, A. B. (2022b). Conocimientos y actitudes hacia la diversidad sexual y de género en alumnado universitario del ámbito de la intervención social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 108-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33768>
- Larrain E. y Garaigordobil M. (2020). El Bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación-sexual.

Clínica y Salud, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>

- Larrain, E. Mollo-Torrico, J. P. y Garaigordobil, M. (2020). Rasgos de personalidad y bullying LGBT-fóbico: Una revisión. *Interdisciplinaria*, 37(2), 7-22. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.1>
- López, J., Sánchez, F., Fernández, T., Máñez, C. J., Herrera, D., Martínez, F., San Abelardo, M. Y., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A. M., Gómez, M. A., Gómez, J., Prieto, R., Méndez, G., Amado, M. P. y Matilla, A. (2021). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España 2021*. Ministerio del Interior. <https://bitly.ws/ZBFk>
- Marx, R. A., Hatchel, T., Mehring, C. B. y Espelage, D. L. (2021). Predictors of sexual victimisation and suicidal ideation among transgender and gender-nonconforming adolescents. *Psychology & Sexuality*, 12(1-2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/19419899.2019.1690034>
- Peribáñez, E. (2022). Evolución de la normativa y la jurisprudencia sobre los derechos de las personas LGBTI+. *Revista Universitaria Europea*, 37, 73-106. <http://www.revistarue.eu/RUE/082022.pdf>
- Pichardo, J. J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Pichardo, J. J., De Stéfano, M., Faure, M., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35740>
- Platero, L. (2016). *Prevención de la LGTBfobia desde una perspectiva sociocomunitaria*. Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad, Instituto de Filosofía del CSIC. <https://www.diba.cat/documents/232140/124902112/Preveni%C3%B3n+de+la+LGTBfobia+desde+una+perspectiva+sociocomunitaria.pdf/b7fbb6db-f261-41cb-978f-db865961f970>
- Romero, V. y Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *Reidocrea*, 8(27), 357-366. <https://doi.org/10.30827/digibug.57757>
- Rosales, A. L. y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Educare Electronic Journal*, 21(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria*

de Formación del Profesorado, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>

Scotto, S. C. y Pérez, D.I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis filosófico*, 40(1), 5-39. <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>

Tesouro, M. (2020). *Aproximación al arcoíris trans desde la perspectiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Las Salinas*. Universidad de Cádiz [trabajo de fin de máster]. <https://bit.ly/3stbenR>

Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU (2023): ¿oportunidad para la orientación del alumnado universitario?

DAVID PASTOR ANDRÉS
IÑIGO RODRÍGUEZ TORRE
NAGORE GUERRA BILBAO

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

1.1. Sobre tutoría, orientación y acompañamiento formativo en la universidad

La interacción tutorial, la orientación o el acompañamiento formativo no son ajenos a la Educación Superior. Sabirón *et al.* (2017) señalan la importancia de una orientación generalizable a todo el alumnado, continuada, integrada en la cultura universitaria, entendida como propuesta de innovación educativa por su «alto potencial de cambio y mejora» (p. 198). De esta manera, encontramos, en los últimos años, que la propia concepción de la tutoría y la orientación dejan de centrarse en lo que clásicamente se ha denominado «académico» y entienden el proceso de aprendizaje como el resultado de actuaciones más integrales, en las que las diferentes dimensiones del alumnado (académica, personal, social) deben ser consideradas y atendidas (Alfonso *et al.*, 2020). Todo esto implica nuevos formatos de tutorización y orientación, que pongan el énfasis en otros modelos (y modos) formativos de acompañamiento, que tengan como objeto un desarrollo integral del alumnado. Por ello, cada vez más, vamos encontrando intervenciones de acompañamiento que se

centran en el desarrollo integral con propuestas en las que la comprensión del alumnado multidimensionalmente, la colaboración, la experiencia o la importancia del tipo de relación en la interacción, se tornan fundamentales en el quehacer e inciden positivamente en los resultados de aprendizaje (de todas/os las/os participantes) y de ese desarrollo integral (Pastor *et al.*, 2023).

Por todo esto, presentamos cómo entendemos nosotros la práctica de esta interacción formativa de acompañamiento y orientación, lo que nosotros definimos como *interacción tutorial* (IT), una propuesta de acción encaminada a acompañar al alumnado de esta etapa, desde una mirada y respuesta integral, siendo esta en la que nos basamos en nuestro posterior análisis normativo.

Interacción formativa de acompañamiento, apoyo y/o ayuda, que tiene como objetivo-función el desarrollo académico, personal y profesional, esto es, el desarrollo integral del alumnado mediante acciones que inciden en los procesos de aprendizaje y que tiene como elemento significativo en la construcción de ese conocimiento la relación entre personas. (Pastor, 2022, p. 32)

1.2. El acompañamiento formativo desde la norma: de la LGE (1970) a la LOSU (2023)

Tras dos décadas, la universidad española cuenta con una nueva ley universitaria después de aprobarse la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023). Un período prolongado desde la aprobación de la anterior ley universitaria, la Ley Orgánica de Universidades (6/2001) (LOU, 2001), que buscaba ajustar el sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una de las virtudes que se le presuponía a ese nuevo marco que se debía generar tras la LOU (2023) era un cambio en los diseños de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), en los que el alumnado, de manera más autónoma era el gestor de su proceso formativo, y la/el docente, llevaba a cabo una labor de acompañamiento y orientación del proceso. De esta manera, el peso de la IT debía ser significativamente mayor que en el modelo anterior basado en propuestas magicentristas.

Sin embargo, estas no han sido las únicas leyes que han regulado la actividad universitaria estatal, ni el EEES es el primer

marco que hace hincapié en la orientación y la tutorización. Entendemos esto como nuestro punto de partida.

1.3. La Ley General de Educación (LGE, 1970)

En el Estado español, durante la dictadura franquista, se aprueba la Ley General de Educación (LGE, 1970), institucionalizándose la IT en todos los niveles educativos, incluida la Educación Superior y, pretendiendo que esta sea uno de los ejes vertebradores de la actividad docente (Álvarez y González, 2008; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014). Vía ley, se establece un régimen de tutoría en la que la figura del/a tutor/a atiende al alumnado. Como señalan Álvarez y González (2008), se trata de ayudar al discente tanto en el plano formativo como en el madurativo, esto es, atender tanto a la dimensión académica como a la personal.

La LGE (1970) toma en cuenta la importancia de la transición entre niveles (nuevo ingreso y egresamiento) y, por ley, el acceso a la universidad estará precedido por un «curso de orientación» en el que se profundizaba en ciencias básicas, se orienta en la elección de los estudios y se prepara en técnicas de trabajo «intelectual». Se establece el «régimen de tutorías» (art. 37). En este, el profesorado que llevaba a cabo la tutorización la realiza con un «grupo limitado», con el objeto de acompañar el desarrollo académico y ayudar en las dificultades. Esta ley, también hace mención expresa a la mentoría y a la tutorización entre iguales (art. 37.3), buscando la participación activa del alumnado en este acompañamiento.

La LGE (1970), además, presenta los estatutos del estudiante, reconociendo como derecho del alumnado, la orientación educativa y la profesional durante toda la vida escolar, señalando dos áreas de intervención: los problemas personales de aprendizaje y la orientación para la elección de estudios o actividades laborales en las etapas finales (art. 125 y art. 127). En este sentido, encontramos que el acompañamiento de nuevo ingreso y la orientación del futuro egresado aparecen como cuestiones importantes, siendo reconocidas en esta ley.

1.4. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LORU, 1983)

En 1983 se aprobó la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LORU). Es una ley sobre creación, estructura, organización, financiación... de la universidad. Sin embargo, en esta no se menciona ni la orientación ni la tutorización en ninguna ocasión. De manera somera, habla de las «obligaciones académicas de los/as estudiantes» sin definir las, y sin especificar las funciones ni obligaciones del profesorado en su labor-función docente. Se presenta el «estudio» como un deber y derecho del estudiante, del que la universidad será la encargada de verificar «sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento» (art. 27.1). En este aspecto, podemos intuir una orientación estrictamente académica en la mención del «desarrollo», aunque, volvemos a insistir, estos elementos no aparecen recogidos en este texto.

1.5. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En 1999, en Europa se inicia el plan de convergencia de la Educación Superior (EEES), elaborándose su primer documento marco, la Declaración de Bolonia (1999). Esta incluye tres líneas estratégicas: la educación ha de ser continua para responder a los retos de la sociedad actual; las instituciones y los estudiantes han de ser sujetos activos de esta; y el nuevo espacio de Educación Superior ha de ser atractivo para los estudiantes de cualquier lugar. Estos planteamientos suponen un cambio del paradigma de E-A. Se plantea que es el alumnado el que debe hacerse cargo de su proceso formativo, basado en competencias que, además, le deben capacitar para seguir aprendiendo durante toda la vida (*lifelong learning*). Se pone el énfasis en la autonomía del/a estudiante como sujeto activo en respuesta a las exigencias de la economía y el mercado. Asimismo, en cuanto a la labor docente, esta deja de estar centrada en la enseñanza, transformándose ahora en una facilitación de los procesos de E-A, centrándose en acompañar/guiar/orientar más que en transmitir contenidos. Todo esto implica cambios tanto en las metodologías docentes como en lo referente a los modelos organizativos y curriculares de las titulaciones.

La posterior Declaración de Praga (2001) insiste en estas tres líneas y en el concepto de *aprendizaje de larga duración*, presentándose como línea imprescindible en el EEES. Se siguen marcando los ejes prioritarios básicos, entre otros: promoción de la cooperación, acreditación de la calidad y sistemas de acreditación; contenido curricular «europeo»; aprendizaje para toda la vida y la tarea de seguimiento del proceso. En la Conferencia de Berlín (2003), se realizan recomendaciones sobre el uso educativo de las TIC, la oferta de una mejor información y orientación a los estudiantes, y el reconocimiento y mejor aceptación del aprendizaje basado en el trabajo.

Todo esto se traduce, entre otras cuestiones, en un cambio metodológico de las sesiones formativas. Se pasa a un diseño que diferencia sesiones teóricas y prácticas, y se da lugar a un modelo de conocimiento más interdisciplinar y que facilite una (auto)formación continua. Se busca promover el autoaprendizaje por medio de tutorías individuales o de grupo, seminarios, etc. El Comunicado de Lovaina (2009) marca las prioridades para la siguiente década, destacando en nuestro trabajo: lograr la igualdad de oportunidades en una educación de calidad, desarrollar más la formación continua, promover la empleabilidad, así como «mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo» (punto 13) y fomentar las prácticas en empresas, así como incentivar la investigación en los programas educativos. A este contexto busca responder la LOU (2001).

1.6. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU, 2001) y sus modificaciones

No es hasta el 2001 cuando se vuelve a aprobar una ley referida a la universidad: la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001). Esta busca tras todos los cambios producidos en las dos décadas anteriores a nivel social, político, cultural, tecnológico, sistémico..., una nueva reorganización universitaria y un nuevo marco normativo, que se ajuste al EEES. Se espera, así, responder al contexto del momento, con una universidad que ofrezca, como indica su texto, un «mayor nivel de excelencia», mediante otros elementos que se convertirán en aspectos permanentes en el discurso de la Educación Superior posterior, tales como la calidad, la evaluación y la acreditación.

En la LOU (2001) se recuperan elementos que encontramos en la LGE (1970) sobre tutorización y orientación, si bien no se relacionan directamente con la función docente. La actividad, dedicación y formación docente son cuestiones que se tomarán en cuenta para la evaluación y determinar la eficiencia profesional (art. 33.3). De la misma manera, existe un artículo sobre los derechos y deberes del estudiante (art. 46), con dos puntos referidos a derechos que se encuadran dentro de la orientación y la IT. El primero hace referencia al derecho que tiene el alumnado a recibir orientación e información facilitada por la universidad sobre cualquier actividad que le afecte (art. 46.2.c) y el segundo, al asesoramiento y asistencia por parte del profesorado o tutores/as «en el modo que se determine» (art. 46.2.e). Nuevamente, la ley no define ni aclara el cómo se desarrollará ese asesoramiento ni a qué hace referencia.

En 2007, mediante la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, se modificará la LOU en algunos aspectos con el fin de adecuarla a los tiempos, incorporar elementos para mejorar la calidad y corregir las deficiencias detectadas. Entre estas modificaciones, se encuentra una disposición adicional (Disposición adicional vigésima novena), que solo se encarga de regular la posibilidad del profesorado de la universidad pública de tutorizar en otras universidades –presenciales o no– que cuenten mayoritariamente con financiación pública. Finalmente, es de subrayar la disposición adicional decimocuarta, que abría las puertas a la aprobación del futuro Estatuto del Estudiante Universitario.

A la vez, se aprueba el RD 1393/2007 que establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, adaptando la LOU al EEES respecto a los aspectos estructurales. Se presenta un modelo de organización de las enseñanzas más flexible, promoviendo la diversificación curricular y se da autonomía a las universidades respecto a la capacidad de innovación. Se señala, además, que el cambio estructural implica un cambio metodológico que se debe centrar en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida. Y, tal vez, desde aquí, desde la focalización en los procesos de E-A, podamos enlazarlo con una tutorización académica clásica. Los aspectos fundamentales que se remarcan serán los métodos de aprendizaje de las competencias y su evaluación. Asimismo, se recoge el acceso de las/os estudiantes, señalando que las universidades deben disponer de «siste-

mas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación» para facilitar la incorporación (art. 14.2). Esto es, los planes de acogida y de orientación para el alumnado de nuevo ingreso se consideran una obligación a la que deberá responder cada institución universitaria.

1.7. El Real Decreto 1791/2010, del 30 de diciembre, el Estatuto del Estudiante Universitario (2010)

Con este RD se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Se regularán, así, tanto los derechos como las obligaciones discentes, ajustándolos, también, a los planteamientos que emanaban del EEES. De este modo, en este texto encontramos las referencias más directas a la IT y a la orientación.

Desde su Preámbulo, aparecen mencionadas la interacción tutorial y la orientación, el proceso y los modos de aprendizaje, y la adquisición de las competencias profesionales. Los modos de aprendizaje se pueden dar de muy diversas maneras y, por ende, en muy distintos espacios: el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales. [...] En este sentido, se han recalcado las peculiaridades de los modos de aprendizaje que tienen más transcendencia en el nuevo marco legal, que ha de ser interpretado de conformidad con lo dispuesto en la reglamentación de las enseñanzas universitarias. (p. 5)

En el texto articulado, se insta a la universidad a que busque o implemente modos, espacios y momentos para reforzar los procesos de aprendizaje del alumnado, y se incide en que se deben incorporar también objetivos formativos relativos con la «formación personal y en valores» (art. 5).

Respecto a los derechos comunes (art. 7), se indica que el alumnado tiene derecho tanto a la tutoría (como parte de la función docente) como a diferentes servicios que debe ofrecer la propia universidad (art. 7.e.). Es decir, al asesoramiento, la asistencia y la atención tanto por parte del profesorado como de otros profesionales. Un asesoramiento y orientación centrado en

el ámbito institucional, profesional y en los procesos de transición (de entrada y salida), pero también, en el desarrollo personal (art. 7.f).

Respecto a los derechos específicos, se insiste en la importancia del acompañamiento de los procesos de transición y el proceso formativo global, para facilitar la adaptación y el rendimiento académico tanto para el alumnado de nuevo ingreso como para aquellos que se encuentren en las etapas finales de sus estudios (art. 8.e). Además, se remarca que, tanto en el período de prácticas como en el del Trabajo de Fin de Grado (TFG), se contará con una tutela «efectiva, académica y profesional» (8.g).

El art. 12 busca hacer efectivo esos derechos indicando que, se deberá informar a las/os discentes y se garantizarán mediante los procedimientos «adecuados» (sin que se concreten estos), quedando, así, en manos de cada universidad los modos y formas de concreción.

En el V encontramos un apartado específico sobre tutoría (*de las tutorías*). Aquí, se desglosarán los principios que la rigen, presentándose diferentes tipologías. El art. 19 despliega los principios generales de la interacción y el acompañamiento. Estos indican que el alumnado recibirá orientación y seguimiento «de manera transversal» respecto a: objetivos de la titulación; medios personales y materiales; estructura y programación; metodologías; procedimientos y cronogramas de evaluación; indicadores de rendimiento, esperados y reales y tasas de colocación de egresados. Posteriormente, las universidades podrán nombrar sus coordinadores/as y tutores/as de titulación «cuya misión será llevar a cabo una orientación de calidad dirigida a reforzar y complementar la docencia como formación integral y crítica de los estudiantes, y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales» (p. 14). Así, se impulsarán sistemas tutoriales que «integren de manera coordinada las acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes, desarrollados por el profesorado y el personal especializado» (p. 15). Se indica que estos programas y planes se deben dar a conocer al alumnado y establecer sus procedimientos. Se presentan dos modalidades diferentes de tutoría: de titulación y de materia o asignatura. Sobre la *Tutoría de titulación* (art. 20) presentan a la figura de coordinador/a y tutor/a de titulación. Sus funciones son, asistir y orientar en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo profe-

sional y en la etapa de incorporación y de transición al mundo laboral, o de formación continua, además de informar y orientar sobre los recursos para el aprendizaje. Igualmente, configuraría un itinerario curricular que incluiría adaptaciones en caso de ser necesarias. Respecto a la *Tutoría de materia o asignatura* (art. 21), se señala que el alumnado será asistido y orientado de manera individual en cada asignatura mediante tutorías, que se llevarán a cabo durante todo el curso, siendo los departamentos los responsables del cumplimiento de estas, y se subraya que es la universidad (por medio de los centros y sus departamentos), la que establecerá los criterios y horarios para que el alumnado pueda asistir a estas.

Durante el período de prácticas (art. 24), se asignará un/a tutor/a tanto en la universidad como en la entidad. Ambas figuras «acordarán el plan formativo y realizarán su seguimiento» en el caso de las prácticas curriculares, mientras que, en las prácticas extracurriculares, se realizará la tutorización en los términos que recoja el convenio firmado por ambas entidades.

El XX recoge los aspectos relacionados con la *atención al universitario*. Así, en el art. 65 se clarifican los *Servicios de atención al estudiante*, y se presentan estos como parte o «herramienta complementaria» en el proceso de formación integral del alumnado. Se indica que el trabajo de estos servicios debe desarrollar funciones «estrechamente conectadas y coordinadas con los sistemas de acción tutorial, las acciones de formación de tutores y el conjunto de programas y servicios». Sobre las funciones de información y orientación, se señalan estas: adaptación a la universidad, elección y cambio de estudios; metodologías de trabajo, estrategias de aprendizaje «para facilitar el rendimiento académico y el desarrollo personal y social»; itinerarios formativos y salidas profesionales; formación en competencias transversales; formación continua; becas; asesoramiento sobre derechos y deberes; asesoramiento psicológico; igualdad, etc.

Finalmente, el XIII hace referencia a la formación en valores. Se señala la universidad como un espacio de formación integral, que expone los valores que dice representar (libertad, equidad, solidaridad, reconocimiento de la diversidad...), promueve valores relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad, y es espejo ético de honradez, veracidad, rigor, justicia, eficiencia, respeto y responsabilidad. Se señala que la universidad deberá pro-

mover actuaciones «encaminadas al fomento de estos valores en la formación de los estudiantes» (p. 28).

1.8. Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023)

Recabamos, finalmente, en la actual ley universitaria, la LOSU (2023). En su *Preámbulo*, encontramos una visión general de esta, que la justifica y donde se van desgranando, de modo general, sus objetivos a la vez que se contextualiza y se entienden mejor los propósitos de quien ha legislado. Desde este apartado, vamos encontrando elementos que nos permiten enlazarla con nuestro objeto de estudio.

Ya hemos señalado que, que nosotros entendemos la orientación y acompañamiento desde una perspectiva ligada al desarrollo integral del alumnado, y la ley, desde este apartado, recoge cuestiones, en algunos casos de manera directa, y en otros, transversal. Señala que esta ley «desarrolla un modelo académico que asegura una formación integral avanzada y amplia» (p. 10), haciéndose hincapié en este desarrollo al presentar la universidad como «espacio de libertad, de debate y de desarrollo personal» (p. 10). Así, el desarrollo y otras cuestiones relacionadas, como la formación a lo largo de toda la vida, convergen en la universidad. Esta es presentada como un espacio de innovación, participación, autonomía, libertad intelectual y pensamiento crítico e inclusivo. Asimismo, promueve valores éticos y humanísticos, como la equidad, la justicia social, la tolerancia y el diálogo. Se plantea como una norma que «busca abrir posibilidades» (p. 11). Se remarca también la importancia y el papel que ha de tener el alumnado como protagonista, señalando la ley que cada universidad deberá fomentar su participación en todos los «servicios y aspectos que les afectan en su trayectoria académica y vital» (p. 12).

Encontramos que esta ley refuerza la importancia de la docencia, incidiendo en mejorar todos los procesos formativos. También se plantea la adecuación de los contenidos y de los formatos, y, entre otras cuestiones, la interacción formativa entre iguales, enfocada en que el estudiante lleve a cabo labores de tutoría y mentoría. Además, en un tiempo en que las tecnologías han desarrollado nuevos modelos y propuestas pedagógicas, se pone en valor el acto formativo de interacción cercana, indican-

do que estos instrumentos y sus potencialidades, también «obligan a potenciar el valor de la presencialidad» (p. 8).

Del mismo modo, respecto a los diferentes servicios, se indica que su personal técnico se revaloriza y se considera también como «actor clave».

Además, en el *Preámbulo*, se exponen las pretensiones y objetivos respecto a la formación de esta Ley: «Esta ley orgánica desarrolla un modelo académico que asegura una formación integral, avanzada y amplia» (p. 10).

No podemos dejar de señalar, también, que este *Preámbulo* hace referencia concreta a cuestiones que, en los últimos años, dificultan la propia labor, función y objetivos de la institución, describiendo una situación que debiera dar qué pensar y que debemos tener en cuenta a la hora de analizar nuestro objeto de estudio. Entre otras ideas recogemos estas: una insuficiente financiación pública, la precarización de las plantillas profesionales o el aumento de las desigualdades sociales, cuestiones estas que «han puesto en riesgo la sostenibilidad y calidad del sistema» (p. 9).

Con todo, como hemos señalado, todos estos aspectos están recogidos en el *Preámbulo*. De este modo, a continuación, nos centramos en el articulado, en concreto, en tres campos que coinciden con los elementos recogidos en las anteriores leyes: *educación integral*, *orientación-acompañamiento* y *servicios*. Nuevamente señalaremos que no todas las referencias que encontramos son directas.

2. Educación integral

Respecto a esta cuestión, entendemos que podemos recoger dos artículos de la LOSU (arts. 2 y 19). El primero de estos nos señala las *Funciones* del sistema universitario, presentando la educación y formación a través del conocimiento y la capacitación (competencial). También presenta: la promoción de la innovación en diferentes ámbitos, la generación de espacios para la creación y el pensamiento crítico; el intercambio de información y la formación permanente; la formación de la ciudadanía o el fomento de la participación. De esta manera, encontramos una amplia gama de oportunidades articuladas, que van más allá de la consi-

deración clásica de formación, entendida esta como la relativa a algo estrictamente «académico». Asimismo, el art. 19 nos sitúa frente a la *Cultura* en la institución, haciendo referencia directa al aprendizaje integral e incidiendo en aspectos diversos de este. De esta manera, se indica que la institución debe fomentar el «protagonismo activo del estudiantado en la vida universitaria, favoreciendo un aprendizaje integral» (art. 19.2), lo que se llevará a cabo mediante actividades culturales, deportivas, solidarias, de representación estudiantil y de cooperación al desarrollo.

3. Orientación-acompañamiento

En este apartado, recogemos diversos artículos (3, 6, 9, 22, 28, 33 y 67) que, desde diferentes aspectos, se relacionan con este epígrafe. Así, desde el art. 3 se presenta que, dentro de la autonomía de las universidades, se requiere la formación del personal (tanto PDI como técnico) (art. 3.2.j) y la «organización y desarrollo de actividades de tutoría académica y de apoyo al estudiantado» (art. 3.2.n).

En el art. 6 se expone la función docente. De este modo, se presentan tanto la docencia como la formación como funciones, y se indica que «la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias» (art. 6.3). Nuevamente, en la formación del/a PDI se plantea y se señala que las instituciones «desarrollarán la formación inicial y continua para el desempeño de las actividades docentes del profesorado y proporcionarán las herramientas y recursos necesarios» (art. 6.4) vinculándola con una docencia de calidad.

El art. 9 se refiere a la estructura de las enseñanzas, y en lo relativo a esta desde un planteamiento curricular, se indica que se «podrán desarrollar estrategias de innovación docente específicas».

El art. 28 se centra en la *Atracción de talento* internacional (tanto de alumnado, como de PDI y de técnicas/os). En este caso, y haciendo referencia también a una labor cooperativa entre el Gobierno, las comunidades autónomas y las universidades, se indica que se fomentará esta mediante «programas de formación, acogida, orientación, acompañamiento y formación,

y cualesquiera otras medidas que faciliten la incorporación del estudiantado [...]» (art. 28.1).

El art. 33 recoge los Derechos relativos a la formación académica. En este artículo es donde encontramos el mayor número de referencias. Entendida la formación desde una perspectiva inclusiva de calidad, se expresa el derecho «a las tutorías y al asesoramiento, a la orientación psicopedagógica y al cuidado de la salud mental y emocional» (art. 33.e). A esto se le suma «la orientación e información sobre las actividades que le afecten y, en especial, a un servicio de orientación que facilite su itinerario formativo y su inserción social y laboral» (art. 33.h), el derecho a ejercer labores de mentoría (art. 33.k), el acceso a los servicios, y en su caso, la gestión de estos cuando estén dirigidos al alumnado (art. 33.ñ).

De nuevo, hacemos referencia a la formación (del PDI en este caso). Así, el art. 67 señala que las universidades garantizarán la formación tanto inicial como continua del PDI y que se establecerán planes para la mejora profesional, en los «distintos ámbitos de especialización de la actividad universitaria».

También hemos recogido el art. 22, relacionado con la actividad física y el deporte, en el que se señala que, en el caso de estudiantes deportistas de alto nivel, cada universidad deberá articular fórmulas para poder compatibilizar deporte y estudios (art. 22.2). Cabe señalar que, en casos como los de nuestra universidad (UPV/EHU), se ponen en marcha planes específicos de tutorización como respuesta a estas situaciones.

Finalmente, en la *Disposición adicional novena*, referida a las funciones de tutoría en las universidades no presenciales, se describen las funciones del profesorado colaborador, indicando que este desarrolla labores de «apoyo docente y efectúa actividades de orientación y acompañamiento en el aprendizaje [...] a tiempo parcial, externamente, con plena independencia y autonomía organizativa» (p. 64).

4. Servicios

Los servicios universitarios no pueden dejar de estar presentes en lo referente a nuestro objeto de estudio, aunque, por norma, se deben considerar relacionados con la segunda transición universitaria, esto es, con el acompañamiento a la finalización de los

estudios, donde solemos encontrar al SOU (Servicio de Orientación Universitaria). Desde la propia denominación, se deberían plantear como espacios más integrales, con una funcionalidad más allá de este momento prelaboral, pero la realidad es que su función suele quedar reducida a este espacio. Además, entendemos que no deberían quedar olvidados otros servicios que, desde su quehacer, pueden acompañar todo ese desarrollo integral. Aquí, deberíamos hablar de los servicios aplicados de psicología (por ejemplo), u otros relacionados con la igualdad, la diversidad, o la inclusión, ya que entendemos que todos contribuyen y posibilitan el desarrollo multidimensional del alumnado.

En la LOSU, dos artículos recogen estas cuestiones. Primeramente, el art. 43 nos remite a las *Unidades básicas*, señalando que las universidades deberán contar con unidades de igualdad y diversidad, de defensoría universitaria y de «servicios de salud y acompañamiento psicológico y pedagógico, y servicios de orientación profesional, dotados con recursos humanos económicos suficientes» (art. 43.1). Esta cuestión se matiza más adelante en el mismo artículo, señalando que:

Las universidades, en colaboración con las Comunidades Autónomas en las que se encuentren ubicadas, ofrecerán servicios gratuitos dirigidos a la orientación psicopedagógica, de prevención y fomento del bienestar emocional de su comunidad universitaria y, en especial, del estudiantado, así como servicios de orientación profesional. (art. 43.5)

Posteriormente, el art. 89 se centra en el *personal técnico* (de gestión y administración), entendiendo que ahí debemos encuadrar a los profesionales que encontramos en las unidades básicas antes mencionadas. En este apartado se señala que este personal deberá ser «suficiente para desarrollar adecuadamente los servicios y funciones» (art. 89.1) y que «estará especializado» en los ámbitos en los que desarrolle su labor (art. 89.2).

5. Últimas conclusiones

Como hemos podido presentar, la tutoría, o interacción tutorial (IT) y la orientación han sido recogidos desde la norma, antes de

la entrada en vigor del EEES, esto es, del marco actual en el que nos encontramos y en el que, supuestamente, los procesos de aprendizaje deben responder a modelos en los que prime el acompañamiento docente y el alumnado actúe de manera más autónoma.

Desde 1970, en España con la LGE, se señala esta interacción formativa, como una cuestión importante, un instrumento y espacio relevante, lo que explica la necesidad de normativizarlo. Sin embargo, es en las décadas de los ochenta y noventa del pasado siglo cuando se produce un repunte con nuevos decretos y leyes orgánicas que se convierten en marco de referencia mediante las normativas autonómicas de la Educación Obligatoria (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014) en las que esta cuestión se torna más relevante. Con todo ello, a nivel universitario, la incorporación de la tutoría como actividad docente es más reciente, como vemos en el desarrollo normativo de la universidad en las últimas décadas (Álvarez y González, 2008; Rodríguez *et al.*, 2012).

Si respecto a la LGE (1970), Álvarez y González (2008) señalaron que la tutoría quedó plasmada en el papel, pero no se desarrolló en las organizaciones educativas (falta de recursos, falta de cultura profesional, de saber hacer, de formación...), deberíamos cuestionarnos si, a día de hoy en la LOSU (2023), como en las leyes anteriores, no seguimos tropezando en los mismos elementos (o similares) y sigue sin ser reconocido su valor formativo. No debemos olvidar que, dentro de la educación formal, el profesorado universitario es el único profesional educativo al que no se le exige formación pedagógica para llevar a cabo su cometido docente (García y Maquilón, 2010). Y esto es clave, dado que, si no entendemos que es necesaria una reflexión profunda sobre los conceptos relacionados con la formación, que permita replantearse el fenómeno educativo en esta etapa, así como la propia actuación, o las herramientas y espacios que permiten y facilitan el desarrollo integral, difícilmente podremos considerar el valor que la orientación y el acompañamiento tienen. Si consideramos necesario que tanto el PDI como técnicos y también el alumnado acaben entendiendo la naturaleza y pertinencia que esta interacción formativa puede aportar respecto a los procesos formativos integrales, es necesario realizar esta reflexión sobre el fenómeno educativo más allá de lo estrictamente metodológico.

Podemos indicar someramente que la falta de concreción que encontramos en la LOSU (2023), solo es el reflejo (o consecuencia) de sus predecesoras. Es innegable que tutorización, orientación, asesoramiento y asistencia son recogidas en la ley, como también lo es que están reconocidas como derechos del alumnado. Habremos de remitirnos al Estatuto del Estudiante Universitario (2010), para encontrar las referencias más directas y clarificadoras sobre la cuestión. Sin embargo, hemos de cuestionarnos qué peso tiene el Estatuto frente a la nueva ley (o las anteriores), ya que no podemos ignorar la jerarquización que se da entre estas.

Nuevamente, respecto a la LOSU (2023), y teniendo en consideración las normas anteriores, hemos de indicar que no encontramos ninguna nueva aportación sobre la cuestión, aun cuando vemos que existen nuevas lecturas sobre lo que supone tanto en las posibilidades y objetivos formativos como en los modelos o formatos (Pastor *et al.*, 2023). Esta falta de claridad sobre la cuestión implica una inexistencia de formación y de recursos que posibiliten llevar a cabo una propuesta de interacción diferente, que, con el tiempo, genere una cultura profesional que esté más enfocada a una interacción formativa de orientación, tutorización o acompañamiento integral en esta etapa, y que también sea reconocida en la función docente (Sabirón *et al.*, 2017) por todo su valor y potencial formativo, y que exige un trabajo e implicación mayor.

Pero debemos decir más, y es que la LOSU (2023), en algunos aspectos, nos parece que distorsiona la cuestión y, en este sentido, nos centramos en dos ejemplos. El art. 33, relativo a los derechos, y en el que más referencias encontramos sobre la IT, expresa este derecho respecto a las tutorías, el asesoramiento y la orientación. Aunque, sin que entendamos por qué, se unen estos al «cuidado de la salud mental y emocional». Sin duda, esta última cuestión es imprescindible que sea recogida en la ley, otorgándole la importancia que merece y poniendo los medios necesarios para dar una respuesta adecuada desde la institución. Sin embargo, la redacción del artículo es un *totum revolutum* en el que se acaban mezclando cuestiones diversas que debieran atenderse conjuntamente, pero independientemente también. Es necesario poder diferenciar claramente el valor y las posibilidades de cada intervención, entenderlas en su complejidad, y dar las

respuestas adecuadas mediante diferentes servicios y medios suficientes (algo que señala la propia ley), sin que la interpretación de la norma genere confusión al respecto.

De igual manera, el art. 28, sobre atracción del talento internacional, especifica que se fomentará este mediante los «programas de información, acogida, orientación, acompañamiento y formación, y cualesquiera otras medidas que faciliten la incorporación». Y esto también es imprescindible, pero a la vez nos suscita una pregunta sobre si el alumnado propio no necesitará también de programas de acogida y de orientación y acompañamiento, tanto para la incorporación como para poder potenciar todo su talento.

Si el EEES impone un nuevo modelo formativo (Álvarez *et al.*, 2014) que implica lo curricular, lo metodológico y también un nuevo modelo de relaciones interpersonales entre quien tutoriza y quien es tutorizada/o, las posibilidades que ofrece la IT son claras. Con todo, en la LOSU (2023), nuevamente, no aparece ni definida ni sistematizada la tutorización o la orientación en sus funciones; no se señala el cómo, pero tampoco ninguno de los otros aspectos o áreas fundamentales en las que la IT debería incidir si, realmente, pretendemos dirigirnos a ese desarrollo integral. En este marco, cada universidad establece el tipo de tutorías, programas, planes... que considera convenientes, lo que se traduce en la falta de un modelo o propuesta de mínimos compartida que nos permitan dialogar conjuntamente sobre esta cuestión.

Con todo lo expuesto, también comprendemos y compartimos que el desarrollo integral, y posiblemente en esto se apoya quien legisla, es un desarrollo que compete a toda la institución, no solo a la función docente y a técnicas/os de servicios. Debiera ser así, el sumun de eso que llamamos la experiencia en la «vida universitaria» en la que interceden más variables. Esto es lógico. Sin embargo, sin clarificarse ni establecerse relaciones entre todos los elementos, parece que ese desarrollo integral es, más bien, un posible que un efecto o consecuencia directa, una ecuación que espera un resultado sin tener claro cuáles son las incógnitas establecidas.

De esta manera, hemos de finalizar remarcando esta idea: nuevamente se ha perdido la oportunidad de normativizar un acompañamiento y una orientación de calidad, integral y para todo el alumnado. Como PDI, y dentro de nuestra función do-

cente, consideramos que se hace necesaria una mayor clarificación conceptual desde la norma, así como la implementación de medidas claras que potencien su desarrollo (formación, medios...), y la creación de posibilidades reales para responder a este modelo que viene desde el EEES, más coherentemente, con el fin de reforzar los procesos integrales de aprendizaje del alumnado, y de una manera sostenible para todas las personas de esta comunidad educativa.

6. Bibliografía

- Alfonso Moreira, Y., Pulido Cárdenas, M., Padrón Fernández, L., Padrón Fernández, L. y Gallard Muñoz, I. E. (2020). La Tutoría de Acompañamiento: Concepciones Teóricas y Experiencias Prácticas. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(3), 368-379. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/482>
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez, P. R., Pérez, D., López, D. y González A. I. (2014) Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 74-89.
- Comisión Europea (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf
- Comisión Europea (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC. http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Comisión Europea (2009). *El Proceso de Bolonia 2020-El espacio europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. MEC. http://www.unavarra.es/digitalAssets/103/103101_100000lovainatraducc ionoficial_09.pdf
- García, M. P. y Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 17-26.

- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (ed.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED-Universidad de Educación a Distancia.
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Jefatura del Estado (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- Jefatura del Estado (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Jefatura del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 21 de diciembre, de Universidades. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Jefatura del Estado (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/02/02/43>
- Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791>
- Pastor, D. (2022). *Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao* [tesis doctoral]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Pastor, D., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>

El acompañamiento y la orientación educativa al alumnado con dislexia: un abordaje desde las familias

LEIRE DARRETXE
MONIKE GEZURAGA
NEKANE BELOKI
MARGARITA GONZÁLEZ
Universidad del País Vasco

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto I+D+i del Ministerio de España titulado «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco» (PID2019-108775RB-C42), tratando de explorar, describir e interpretar las principales políticas y prácticas de exclusión escolar en ambas comunidades autónomas. En el País Vasco el trabajo se centró en conocer la realidad educativa de las familias con hijos e hijas con dislexia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Para ello, ha sido fundamental contar con la implicación de Dislexia Euskadi Elkarte desde el comienzo hasta la finalización del proyecto de investigación. Concretamente, el objetivo de este trabajo es identificar prioridades que las madres con hijos e hijas con dislexia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria han detectado en su experiencia educativa.

La dislexia es un trastorno del aprendizaje asociado a personas que tienen dificultades en el proceso de lectura y escritura (Da Silva Ferreira, 2023; Madeira, 2015). Un niño o niña que no lee bien posiblemente quedará rezagado respecto a sus iguales en el

rendimiento académico (Almahrag, 2022). Para el alumnado con dislexia, el acto de leer se convierte en una barrera importante para su éxito escolar (Ferreira, 2015). Frith (1997, citado en REDIE, 2012, p. 25) ofrece un modelo explicativo de la dislexia en el nivel conductual, cognitivo y biológico, considerando la importancia del ambiente, como se puede observar en la figura 8.

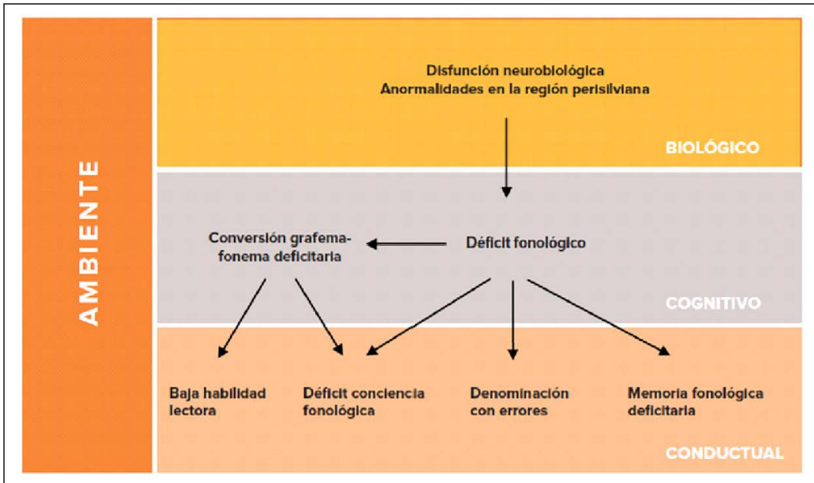


Figura 8. Modelo explicativo de la dislexia. Fuente: REDIE (2012, p. 25)

La dislexia es el trastorno del aprendizaje más común en todo el mundo (Laranjeira, 2016). En el contexto internacional se manifiesta que aproximadamente el 10% de la población escolar presenta dislexia (AlGhamdi, 2022).

La población con dislexia es muy heterogénea y es posible clasificar varios subtipos de dislexia en función del perfil lector asociado (Laranjeira, 2016). De acuerdo con Mantovani *et al.* (2021), caracterizar el subtipo de dislexia resulta fundamental, requiriéndose un diagnóstico preciso y multidisciplinar. Aun así, uno de los problemas más comunes a la hora de identificar la dislexia es la falta de un protocolo diagnóstico universal que incluya criterios específicos para la evaluación de cualquier niño o niña (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2020).

El proceso de aprender a escribir es complejo y requiere que familias y profesorado presten atención a los primeros signos de riesgo y manifestaciones tempranas para que todos los niños y niñas puedan tener una educación exitosa (Silva, 2020). La de-

tección temprana permite que los niños y niñas reciban la intervención adecuada, ayudándoles a vivir una vida más plena (Azhar *et al.*, 2023); y a mejorar sus capacidades utilizando herramientas y *software* especializados adecuados (Alqahtani *et al.*, 2023). Por ejemplo, Cuetos *et al.* (2015) presentan un test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura que se puede aplicar en las clases de Educación Infantil o en las consultas pediátricas a niños y niñas de 4 años para poder detectar lo más pronto posible el riesgo de tener dislexia. No obstante, Knight (2021) advierte del impacto de la etiqueta al alumnado con dislexia, ya que muchos estudiantes con dislexia, el profesorado y las familias tienen expectativas más bajas sobre su capacidad académica, mientras que tienen expectativas más altas de estudiantes con características similares que no tienen la etiqueta.

El alumnado con dislexia se percibe a sí mismo como menos competente que el alumnado sin dislexia (Rohmer *et al.*, 2022). En un estudio llevado a cabo por Mthembi (2017) en Sudáfrica con alumnado de último año de primaria, se señalan experiencias psicológicas de este alumnado de tristeza, sentimientos de rechazo y desesperación. Y, según Greenboim-Zimchoni (2020), las dificultades académicas y emocionales que se manifiestan en los trastornos del aprendizaje pueden extenderse desde la niñez hasta la edad adulta.

En un estudio llevado a cabo por Tabaquim *et al.* (2016) se señala que el nivel de información del profesorado fue insuficiente para identificar signos de riesgo del trastorno con dislexia. Para Solheim *et al.* (2023), la gran incertidumbre sobre la dislexia indica la necesidad de revisar los programas de formación docente y las oportunidades de desarrollo profesional para los docentes; o como señalan Martan *et al.* (2023) se necesita mejorar las competencias docentes.

Por consiguiente, en el proceso de superación de dificultades, las personas expertas, las familias y la escuela juegan un papel fundamental (Madeira, 2015). El apoyo de la familia, las amistades y la conexión con la escuela resulta de gran importancia para el bienestar de los niños y niñas con dislexia (Wilmot *et al.*, 2023). Los equipos directivos de escuelas que tienen un mayor conocimiento y creencias correctas sobre la dislexia ofrecen servicios escolares más acertados a alumnado con dislexia (Schrae-

der *et al.*, 2021). Las familias de alumnado con este trastorno muestran cada vez más implicación en la vida escolar de sus hijos e hijas, reforzando en casa las habilidades trabajadas en la escuela y tratando de promover un mayor éxito académico (Patria, 2018).

En definitiva, un enfoque colaborativo garantizará la detección e intervención tempranas, lo cual es fundamental para abordar el aprendizaje multifacético y las consecuencias sociales de la dislexia (Carter-Templeton *et al.*, 2024).

2. Metodología

Este estudio, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Cantabria, se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa (Fernández y Postigo, 2020) y participativa (Alonso *et al.*, 2021; Ceballos *et al.*, 2024; Susinos *et al.*, 2022).

Un total de 50 familias con hijos e hijas con dislexia pertenecientes a la asociación han participado en este estudio. Asimismo, cabe destacar el papel de liderazgo que ha mantenido un grupo de madres de la asociación compuesto por la socia fundadora de la asociación, la actual presidenta de la asociación y dos madres más con hijos e hijas con dislexia, que, junto con el equipo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ha sido el grupo motor de todo el proceso participativo durante toda la investigación.

Los instrumentos de recogida de información han sido básicamente la entrevista y el grupo focal (Ballestín y Fábregues, 2018), un cuestionario cualitativo (Guerrero Bejarano, 2016) y diversas reuniones de contraste en el que se iban analizando diversos resultados.

Se comenzó con una entrevista a la socia fundadora de la asociación. Y, posteriormente, se llevó a cabo un grupo focal con 5 familias de hijos e hijas con dislexia del País Vasco escolarizados en la etapa de Educación Primaria o Secundaria, como se muestra en la tabla 31.

El cuestionario que se envió mediante un mensaje por parte de la asociación animando a las personas socias a participar, lo cumplimentaron 51 personas, siendo 10 las que tuvimos que descartar por no ceñirse a las etapas educativas de Educación Pri-

Tabla 31. Información relativa a las participantes en el grupo focal

Participantes	Años del hijo/a con dislexia	Sexo	Etapa Educativa	Curso educativo	Diagnóstico	Repetición de curso
A	8 años	Hijo	Primaria	3.º	2.º Primaria	No
B	12 años	Hija	Primaria	6.º	2.º Primaria	No
C	8 años	Hijo	Primaria	3.º	Finales de 2.º Primaria	No
D	19 años	Hijas	Fuera del sistema educativo		Primaria	Sí
	16 años		Secundaria	3.º	Sí	
E	14 años	Hija	Secundaria	3.º	De 5.º a 6.º de Primaria	No

maria ni Secundaria como se requería para el estudio. Dicho cuestionario se elaboró *ad hoc* respetando las dimensiones de estudio que se utilizaron en el grupo focal.

También se llevaron a cabo dos reuniones de contraste: una de ellas con la socia fundadora y una madre de la asociación; y una segunda con tres madres del grupo motor. En todas ellas se recogieron notas de campo y se añadieron nuevas informaciones enviadas vía *email*. El proceso de investigación llevado a cabo se puede observar en la figura 9, resaltando que en el mes de mayo

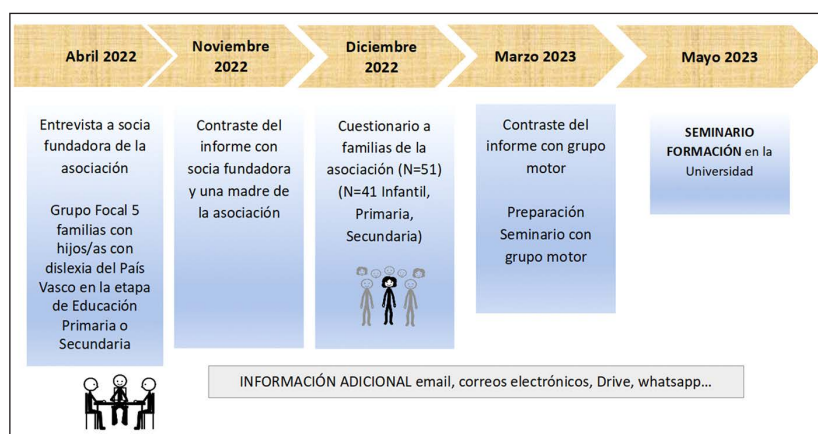


Figura 9. Proceso de investigación llevado a cabo. Fuente: elaboración propia

de 2023 se celebró un seminario de formación en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) organizado por el grupo motor de cara a sensibilizar y formar al alumnado que cursa el segundo curso de Educación Infantil en la universidad.

El análisis de la información se ha basado en procesos inductivos y deductivos (Strauss y Corbin, 2002), gracias a los cuales se ha llegado a una categorización de prioridades mencionadas por las madres de la asociación pertenecientes al grupo motor. Concretamente, se trata de las siguientes: *a)* protocolos prácticos actualizados; *b)* sensibilización y formación; *c)* prácticas educativas eficaces; *d)* claridad de criterios evaluativos; *e)* atención a la parte emocional; *f)* comisiones de trabajo; *g)* coordinación intersectorial.

3. Resultados

A continuación, se presentan las prioridades que se han identificado tras analizar la información para ofrecer una respuesta educativa más adecuada. Cabe destacar que estas prioridades han sido remarcadas por las madres pertenecientes al grupo motor de la investigación.

3.1. Protocolos prácticos actualizados

Se señala la importancia de contar con protocolos prácticos actualizados que faciliten una intervención más ajustada en el día a día que garantice la educación inclusiva. Existen mitos sobre la dislexia que hay que superar y el profesorado debe revisar protocolos para ajustarse a cada realidad y garantizar que se cumplan.

Desde 2006 nuestra comunidad no dispone de protocolos de detección e intervención educativa específica para nuestro colectivo... No se trata de etiquetar a nadie, se trata de poner en marcha el conocimiento científico y huir de los prejuicios y de las ideas preconcebidas. Detectar, identificar una necesidad y aplicar un protocolo eficiente de atención es una responsabilidad de todos y todas y fundamentalmente de los ámbitos de protección y desarrollo de los y las menores en edades tempranas, hablamos de la familia y la escuela. (Documentación adicional)

Protocolos claros, y revisión de esos protocolos o ajustados para cada niño o niña, sería el facilitador. (Grupo focal)

Protocolos de actuación actualizados... Un papel fundamental, pidiendo al centro y al profesorado que cumpla los protocolos de escuela inclusiva, vigilando que se cumplan, apoyando al hijo siempre económica y psicológicamente hablando. (Cuestionario-17)

3.2. Sensibilización y formación

Se considera que la sensibilización y la formación son indispensables para ir superando algunos de esos mitos, por ejemplo, creer que la dislexia se detecta en la etapa de Educación Primaria. Por consiguiente, se subraya la importancia de comenzar la sensibilización y la formación sobre dislexia desde la etapa de Educación Infantil para la detección precoz.

Primaria (cursos precursores) 3-4-5 años es fundamental para que puedan abordar el primer ciclo de primaria con suficiente dignidad que me permita seguir aprendiendo. La clave está en infantil... hasta los 8. En Infantil, Primaria (1.º y 2.º) poner el foco. El departamento lleva obviando esto toda la vida... (Notas de campo)

Una de las barreras que obstaculizan la inclusión que estas familias mencionan es la falta de información y formación.

La formación del profesorado, pues, desde luego, o sea, que es un fallo total de cómo están enfocando la formación a los futuros profesores. (Grupo focal)

La incompreensión con la Dislexia, la poca empatía y adaptación por un sistema obsoleto que sigue anclado en el pasado, aunque se ponen medallas de una nueva integración es todo fachada. La falta de información y formación tanto a los docentes como a nosotros mismos como padres para ayudarles en su día a día. (Cuestionario-49)

Además, se señala la voluntad y sensibilización que tienen algunos profesores y profesoras para implicarse en la respuesta educativa de sus hijos e hijas.

Y luego otros facilitadores la sensibilización y la voluntad de los docentes. Ya no tanto el conocimiento. Ya no tanto que sepan, porque nosotros sin saber hacemos. Los padres. O sea que lo que hace falta yo creo es el querer hacer. (Grupo focal)

3.3. Prácticas educativas eficaces

Por otro lado, se enfatiza la necesidad de proponer prácticas educativas eficaces, con sentido, evitando prácticas reiterativas que no permiten tener una experiencia de éxito al alumnado y/o que no tienen una base fundamentada. Se trata de llevar a la práctica lo que ya se sabe de la teoría.

La comprensión lectora es una competencia que requiere de múltiples conocimientos, no solamente vocabulario, lectura fluida... para qué me das todos los veranos un montón de fichas de comprensión lectora, y no me las pautas. Y luego no me las corriges en septiembre. Si no hablamos de este tipo de prácticas educativas, que no cuentan, no cuentan con ninguna eficacia en la práctica, pero es que no la cuentan, no vamos a adelantar. (Entrevista)

En la práctica, de repente hay un desorden absoluto, una buena voluntad... ¿Pero qué buena voluntad? Si tú eres profesional, no puede ser una buena voluntad. (Grupo focal)

Por ejemplo, se apuesta por el uso de metodologías activas que posibilitan una respuesta más inclusiva para todo el alumnado.

Que todo el alumnado tenga cabida en clase. Responder a las necesidades de todo el alumnado, en vez de adaptarse el alumnado a la escuela que sea esta quien se adapte al alumnado. Utilización de diferentes metodologías (para no necesitar adaptaciones todo el tiempo). (Cuestionario-37)

3.4. Claridad de criterios evaluativos

También se señala la necesidad de una claridad de criterios evaluativos para evitar situaciones injustas donde se penaliza al alumnado por el mero hecho de tener dislexia. Por ejemplo, casos en los que, en un examen o en un ejercicio, aun habiendo obtenido resultados positivos solo se pone un cinco porque es

un estudiante con dislexia que está teniendo apoyos (sale penalizado).

Se sigue manteniendo la repetición como práctica educativa de forma sistémica también con el alumnado en general y en particular con nuestro colectivo, cuando toda la legislación determina mantener aquellas prácticas avaladas por la evidencia científica. Paradoja que no resuelve, pues la evidencia científica no solamente determina la ineficacia de esta práctica, sino que, además, es una de las más caras para el sistema. (Documentación adicional)

Por mucho que repitas curso, si tú tienes un problema de visión y el año que viene no te pongo las gafas..., vas a repetir, tripitir y cuatritipitir. (Grupo focal)

Es muy importante tener muy claro en qué consiste la dislexia y cuáles son las limitaciones, y evitar la repetición, ya que está probado científicamente que no solo ayuda, sino que perjudica. (Cuestionario-11)

Además, se tienen que considerar las consecuencias que suponen las repeticiones relacionadas con la autoestima, las relaciones sociales, etc.

Ya tienen la etiqueta de repetidores, están en la adolescencia, bueno, en el caso mío han sido repetidores en Secundaria. Entonces ya tienen la etiqueta de repetidoras, de que si están repitiendo y encima vuelven a suspender eres la malota..., o te vuelves la tonta o la malota, tú eliges la etiqueta. Mis hijas las malotas. Y qué pasa, pues que ahí ya empiezas a meterte con otras amistades de repetidores, de no sé qué, y es un tema también complicado. (Grupo focal)

Por consiguiente, estas familias exigen evaluaciones que respondan a las necesidades de sus hijos e hijas, por ejemplo, realizar exámenes orales u otro tipo de medidas en las que el alumnado con dislexia pueda responder considerando sus peculiaridades.

Los conocimientos no se demuestran únicamente mediante exámenes escritos (la evaluación por observación y mediante otros métodos –rúbricas, etc.– es muy importante). (Cuestionario-11)

3.5. Atención a la parte emocional

Las familias señalan la preocupación que sienten por atender a la parte emocional que acompaña al alumnado con dislexia. En algunos casos, se mencionan problemas de autoestima, falta de confianza, etc.

Hasta este curso mi hija ha tenido PT que le ha ayudado muchísimo en 1.º y 2.º. En 3.º ya no se le facilita esta ayuda como si hubiera dejado de ser disléxica, de repente. No se tiene en cuenta su dificultad a la hora de exigirle realizar las tareas, Tiene que estudiar gran cantidad de información y de una forma memorística que no le ayuda a comprender lo que estudia. No entiende los contenidos. Su autoestima y su confianza han bajado drásticamente. (Cuestionario-36)

También subrayan la necesidad de empatía, el enorme desgaste a la hora de desarrollar las tareas, la lucha constante por reclamar sus derechos, etc.

No quiero que el niño sea el rarito de clase, no lo necesita. Pero, al final..., siempre van a depender de la empatía... Es un tema siempre..., es a nivel muy emocional. Yo creo que la dislexia es un tema que hay que tratarlo... muy emocional..., con amigos, con familia. (Grupo focal)

Apoyar a cada niñ@ para que su estado emocional le fuerce a conseguir metas que parecen inalcanzables, buscando de forma continuada métodos, aunque estén fuera de los parámetros del sistema educativo inflexible que tenemos. (Cuestionario-45)

Además, por una parte, estas familias también necesitan apoyo para poder acompañar el desarrollo de sus hijos e hijas y, por otra parte, el profesorado necesita tener competencia para poder responder adecuadamente a las necesidades de este alumnado.

La familia debe ser conocedora de las dificultades y necesitamos que nos acompañen para poder acompañar a nuestro hijos e hijas de manera funcional. A nivel emocional somos importantes y hay que reforzar esta área con alumnado NEAE. (Cuestionario-32)

Necesito tener mucha competencia..., donde se me puede quedar atrás, no solo académicamente, sino emocionalmente, con inseguridades profundas, con somatizaciones importantes y en qué momento puedo seguir acompañándolo. (Entrevista)

3.6. Comisiones de trabajo

Las familias mencionan la necesidad de crear comisiones de trabajo con los propios agentes implicados (alumnado, familias, etc.), donde puedan aportar de primera mano más información relevante, dar contraste a los planteamientos que se hacen, etc.

Los docentes no pueden estar inundados de normas, instrucciones, decretos, manuales, guías... es necesario constituir comisiones de trabajo con los propios agentes implicados que identifiquen con claridad las dificultades más frecuentes que encuentran en el día a día y para las que no tienen respuesta o cuando la tienen no consiguen el resultado esperado [...]. (Documentación adicional)

Luego he puesto escucha, participación activa y coordinarse con la familia, pues al final el papel de la familia y del profesorado, pues la coordinación que tendría que haber y mandar unos objetivos comunes, en bien de la alumna en este caso. (Grupo focal)

En este sentido, las familias se convierten en un pilar fundamental en la lucha de los derechos de sus hijos e hijas.

Yo en las familias he puesto que lo importante es que nos empoderemos, que nos informemos, y si podemos formar red de madres. No sé si tenéis vosotras grupo de red de madres, pero me parece superimportante para el desahogo, para contaros, tomar un café, llorar, etc. Y luego que también somos el apoyo incondicional de nuestros hijos. (Grupo focal)

Colaborar activamente con los docentes, reclamar los derechos del alumno diferente, velar por que el conjunto de docentes aplique el principio de equidad en el aula. (Cuestionario-13)

3.7. Coordinación intersectorial

Las familias reconocen que la respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas en algunos casos, abarca a más ámbitos que el edu-

cativo. De ahí que, aunque sea de manera muy sutil, se mencione la necesidad de coordinación intersectorial entre el ámbito educativo, sanitario y social.

Un marco general donde se trabaje de forma coordinada desde Educación, Salud, Asuntos Sociales y Universidad [...] (DA)

4. Discusión y conclusiones

Gracias a esta investigación se han podido identificar elementos que apoyan y obstaculizan una inclusión efectiva desde la escucha a las propias familias. Se ha evidenciado que es posible desarrollar investigaciones participativas en las que las familias, en este caso, han sido protagonistas clave en todo el proceso. Una de las estrategias llevadas a cabo ha sido la de crear un grupo motor junto a algunas personas clave de la asociación, que, junto al profesorado universitario, ha mantenido contacto y trabajo conjunto durante todo el proceso, incluido el de la difusión del conocimiento.

La dislexia es un trastorno de aprendizaje (Laranjeira, 2016) que se manifiesta en el 10% del alumnado (AlGhamdi, 2022). Sin embargo, existe un desconocimiento sobre la dislexia en el sistema educativo, lo cual a menudo influye en una respuesta inadecuada.

Por ejemplo, las familias manifiestan la necesidad de detectar la dislexia para poder responder a las necesidades de sus hijos e hijas lo más temprano posible. De esta manera, la detección temprana posibilitaría una intervención más adecuada (Alqahtani *et al.*, 2023; Azhar *et al.*, 2023).

También se ha matizado la importancia de comenzar el trabajo de formación sobre la dislexia desde la etapa de Educación Infantil, fomentando la participación de las familias y otros agentes comunitarios en colaboración con la escuela. Como la información que tiene el profesorado sobre la dislexia resulta insuficiente (Tabaquim *et al.*, 2016), se necesita revisar la formación docente (Solheim *et al.*, 2023) y las competencias docentes (Martan *et al.*, 2023).

Las familias reclaman el poner en la práctica lo que se proclama en la teoría, utilizando evidencias científicas. Según Clemens

y Vaughn (2023), el profesorado de aula pueden ser el recurso más valioso para el alumnado con dislexia, pudiendo este alterar el aprendizaje y la trayectoria de vida de este alumnado. Por ejemplo, el aspecto de la evaluación preocupa mucho a estas familias, dado que en muchas ocasiones creen que a sus hijos e hijas se les evalúa injustamente.

Estas familias creen que, aparte de la parte académica, hay que considerar la parte emocional, ya que este alumnado tiende a sentirse menos competente que el resto de sus iguales (Rohmer *et al.*, 2022); y a tener sentimientos de rechazo y desesperación (Mthembi, 2017). Además, estas dificultades académicas y emocionales pueden extenderse hasta la edad adulta (Greenboim-Zimchoni, 2020).

Por todo ello, se necesita mejorar los procesos comunicativos y de coordinación entre los distintos agentes implicados en el desarrollo integral de este alumnado. La implicación de las familias (Patra, 2018; Wilmot *et al.*, 2023); de los directores y directoras de escuela (Schraeder *et al.*, 2021), etc., resulta fundamental. Y dentro del papel comunitario se destaca la función que realizan las asociaciones en la lucha de los derechos de este colectivo.

En definitiva, se debe continuar apostando por este tipo de investigaciones participativas que reviertan no solo en la formación del futuro profesorado, sino también en el entorno comunitario. Así, la colaboración garantizará la detección e intervención tempranas (Carter-Templeton *et al.*, 2024).

5. Bibliografía

- AlGhamdi, A. S. (2022). Novel Ensemble Model Recommendation Approach for the Detection of Dyslexia. *Children-Basel*, 9(9), 1337. <https://10.3390/children9091337>
- Almahrag, K. M. (2022). The Effect of Self-concept on the Academic Achievement of Children with Dyslexia. *International Journal of Educational Sciences*, 38(1-3), 34-38. <https://10.31901/24566322.2022/38.1-3.1236>
- Alonso, I., Beloki, N., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2021). El liderazgo en la investigación participativa para la generación de redes de innovación para la inclusión. En: N. Beloki, I. Alonso, I. Kerexeta y A.

- Remiro (coord.). *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 237-249). Graó.
- Alqahtani, N. D., Alzahrani, B. y Ramzan, M. S. (2023). Deep Learning Applications for Dyslexia Prediction. *Applied Sciences-Basel*, 13(5), 2804. <https://10.3390/app13052804>
- Azhar, A., Carlo, D. P. y Hassan, Z. (2023). Are dyslexic children involved in delinquency? Issues and recommendations for a more fulfilling life. *Power and Education*, 15(3), 291-308. <https://10.1177/17577438221137767>
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- Carter-Templeton, H., Walter, S. M., Debrew, J. K. y Cunningham, J. (2024). Dyslexia Awareness Among Primary Care and School-Based Health Care Providers. *Jnp- the Journal for Nurse Practitioners*, 20(2), 104875. <https://10.1016/j.nurpra.2023.104875>
- Ceballos, N., Saiz-Linares, A. y Susinos, T. (2024). A participatory and inclusive 2-year-old infant classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 359-380. <https://10.1177/1476718X231221364>
- Clemens, N. H. y Vaughn, S. (2023). Understandings and Misunderstandings About Dyslexia: Introduction to the Special Issue. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 181-187. <https://10.1002/rrq.499>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.
- Da Silva Ferreira, S. (2023). *O Perfil Pedagógico dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Identificação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas dislexia nas Escolas da Rede Municipal de Pedra Branca do Amapari-Amapá*. Universidade Fernando Pessoa.
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación: ¿guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68.
- Ferreira, S. C. S. (2015). *Dyslexia: The Perspective of Primary School Teachers in the Municipality of Caldas da Rainha*. Universidade Fernando Pessoa.
- González-Valenzuela, M. y Martín-Ruiz, I. (2020). Assessing Dyslexia at Six Year of Age. *Jove-Journal of Visualized Experiments*, 159, e60858. <https://10.3791/60858>

- Greenboim-Zimchoni, A. (2020). Adult Reflections of Childhood Learning Disabilities. *Art Therapy, 37*(4), 213-216. <https://10.1080/07421656.2020.1824559>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal, 1*(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), e12408. <https://10.1111/bjep.12408>
- Laranjeira, C. A. M. (2016). *Dislexia em Crianças e Adolescentes - Perspetiva Atual*. Universidade do Porto.
- Madeira, J. M. P. R. (2015). *Study of the Use of Mobile Devices in the Monitoring of Dyslexia*. Instituto Politecnico de Leiria.
- Mantovani, S., Magro, R. R., Helu Mendonca Ribeiro, R. d. C., Marini, A. M. e Ismael Martins, M. R. (2021). Occurrence of reading and writing cognitive processes and perception visual skills in students with Visual Dyslexia. *Codas, 33*(6), e20200209. <https://10.1590/2317-1782/20202020209>
- Martan, V., Mihic, S. S. y Cepic, R. (2023). Teachers' Knowledge about Students with Dyslexia and Professional Development. *European Journal of Contemporary Education, 12*(2), 535-552. <https://10.13187/ejced.2023.2.535>
- Mthembi, I. T. (2017). *The Lived Psycho-Educational Experiences of Senior Primary School Learners Living with Dyslexia*. University of Johannesburg.
- Prata, C. S. O. (2018). *Family Involvement in the Development of Skills in Children With Reading Difficulties*. Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti.
- REDIE (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rohmer, O., Doignon-Camus, N., Audusseau, J., Trautmann, S., Chailou, A. y Popa-Roch, M. (2022). Removing the academic framing in student evaluations improves achievement in children with dyslexia: The mediating role of self-judgement of competence. *Dyslexia, 28*(3), 309-324. <https://10.1002/dys.1713>
- Schraeder, M., Fox, J. y Mohn, R. (2021). K-2 principal knowledge (not leadership) matters for dyslexia intervention. *Dyslexia, 27*(4), 525-547. <https://10.1002/dys.1690>

- Silva, A. F. V. (2020). *Awareness of Heredity in Dyslexia for Early Intervention*. Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti.
- Solheim, O. J., Arntzen, J. y Foldnes, N. (2023). Norwegian classroom teachers' and specialized «resource» teachers' dyslexia knowledge. *Reading and Writing*, 37, 2619-2641. <https://10.1007/s11145-023-10486-4>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Susinos, T., Saiz-Linares, A. y Ruiz-Lopez, J. (2022). «We want this to reach a lot of people» or how knowledge mobilization underpins participatory social research. *Education Policy Analysis Archives*, 30(154), 1-22. <https://10.14507/epaa.30.6794>
- Tabaquim, M. d. L. M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S. M. y Niquerito, A. V. (2016). Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 131-146. <https://10.1590/S2176-6681/368214020>
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P. y Boyes, M. (2023). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. <https://10.1002/dys.1729>

Desde San Petersburgo hasta Buenos Aires: orientación en línea para alumnado migrante

ELENA DERZHANOVSKAIA

Profesora autónoma, Barcelona, España

ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ

Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. Introducción

Desde el inicio de la guerra en Ucrania, en febrero del año 2022, miles de rusos se sintieron inseguros en el país ante la inestabilidad política y decidieron emigrar, en muchos casos a países de Latinoamérica. Es difícil ver las dimensiones del problema, puesto que el Gobierno ruso no ofrece estadísticas oficiales fiables. Una parte de estos inmigrantes, entre ellos los participantes de este estudio, eligió a Argentina como su destino final (*cf.* el artículo de Bañez Villar en *Voz de América*, 8 de abril 2023).

La inmigración está marcada por una complejidad de desafíos y realidades. A medida que las personas buscan una vida mejor, se enfrentan a una serie de obstáculos, como la separación de sus familias, la barrera del idioma y la adaptación a una cultura diferente. Las niñas y los niños de estas familias son un colectivo particularmente vulnerable, puesto que se enfrentan a grandes obstáculos en su desarrollo académico y personal. Al desconocer la lengua mayoritaria o minoritaria del contexto al que emigran, estos niños y niñas se embarcan en la complicada tarea de aprender a socializar y participar activamente en la vida escolar. Aparte del idioma y la cultura distintas, otras poten-

ciales barreras a las que se enfrentan son situaciones de racismo o de bullying, así como cambios en la posición económica familiar (Pavez-Soto *et al.*, 2018).

La Unesco (2008) declara que el acceso a la educación inclusiva es un derecho fundamental de cada niña y niño. Por lo tanto, cada inmigrante en edad escolar debería poder recibir la educación en el país de acogida en las mismas condiciones que el alumnado autóctono. El mismo objetivo persigue la agenda 2030 en su apartado 4, donde se busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Aun así, somos conscientes de que, sin una base lingüística sólida en la(s) lengua(s) que el niño o la niña utiliza con su familia y aquellas en las que se desarrolla la actividad escolar, la persona no podrá desarrollar su trayectoria académica satisfactoriamente.

Desde la escuela, existe una variedad de aproximaciones a la integración del alumnado emigrante y una gran cantidad de estudios han analizado casuísticas y situaciones concretas sobre todo en países como Estados Unidos (Suárez-Orozo *et al.*, 2002). En cualquier caso, la historia y la política de cada país repercute en la forma en la que la escuela en general trata al alumnado extranjero. Hay sistemas escolares que pretenden que el inmigrante se adapte a la escuela (Bustos *et al.*, 2017). En algunos casos esta visión lleva a que la barrera lingüística haga realidad el fracaso escolar de niños y niñas que no hablan la lengua oficial del país impuesta en la escuela. El estudiantado que no sabe comunicarse en la escuela pierde la posibilidad de pasar siquiera a la educación secundaria (Cherkashina *et al.*, 2019).

Por otro lado, hay países, como, por ejemplo, España, donde se ha avanzado demasiado en la integración del alumnado extranjero a través de actividades psicológicas, culturales y lingüísticas para asegurar una educación inclusiva. En el contexto escolar español se crean aulas de acogida que tienen como fin orientar a los niños y las niñas en las tareas escolares y lingüísticas. (Oller y Colóné, 2010). El apoyo y acompañamiento para este colectivo es fundamental, como se describe en los Planes de Atención a la Diversidad de diferentes comunidades españolas en Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009, pp. 196-199).

Si, en algunos contextos, es imposible recibir apoyo sistemático de la escuela, la familia puede acudir a los orientadores parti-

culares. El presente trabajo es un estudio de caso de una familia inmigrante de procedencia rusa con dos niños de la edad de escolarización en Buenos Aires. Los dos centros a los que acudían la niña y el niño de nuestro estudio carecían de un refuerzo lingüístico, por lo que la madre de la familia solicitó una intervención *ad hoc* a la primera autora de este estudio. Nuestro análisis en profundidad, longitudinal y de carácter émico (Markee, 2013) de dicha intervención contempla encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué utilidad y efecto puede tener el apoyo de una orientadora para la integración lingüística de niños y niñas de educación infantil en el aula?
- ¿Puede la orientación temprana y preventiva dar resultados en el caso de niños y niñas de corta edad?

1.1. La orientación interlingüística

El perfil personal y profesional del orientador u orientadora es esencial a la hora de acompañar a los niños y niñas en su transición a una nueva realidad escolar. En caso de que la orientadora sea una persona con pensamiento estereotipado, con prejuicios raciales y prácticas pedagógicas tradicionales, la inclusión puede complicarse (Fernández *et al.*, 2017). Mondaca (2018) destaca que:

La intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración son entes determinantes para el nacimiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia) desembocando en la marginación y exclusión social. (p. 71)

En cambio, si el y la orientadora, al igual que los y las docentes, realizan prácticas inclusivas y flexibles, es posible que se den cambios favorables en el aula hacia el bienestar del alumnado recién llegado a un nuevo contexto (Castillo, 2016). En este texto mostramos con un caso concreto que la figura del y la orientadora puede ser crucial a la hora de generar ambientes de inclusión y tolerancia tanto dentro como fuera del aula.

1.2. Enfoque vigotskiano

Para orientar bien en el aprendizaje de la lengua escolar es importante entender el proceso de aprendizaje. El presente trabajo se basa en estudios de Vigotsky y sus colaboradores, Luria y Leontiev, conferencias y artículos recogidos y traducidos al español en Luria, Leontiev y Vigotsky (1979). El lingüista soviético trabajó en el contexto de la Rusia posterior a la Revolución, donde la posguerra dejó a muchos niños huérfanos sin atención. Esta situación contribuyó al surgimiento de una generación con dificultades de integración social y educativa. Para abordar este problema, el gobierno soviético estableció centros especiales para la educación de estos niños. Fueron los primeros centros de orientación educativa para el alumnado con necesidades especiales en el país. Sin embargo, el profesorado se encontró con la dificultad de que muchos de los estudiantes tenían trastornos del habla y carecían del dominio necesario del lenguaje para aprender otras materias escolares. Fue entonces cuando Vigotsky inició su camino en la investigación. Su trabajo con estos niños y niñas lo llevó a escribir numerosos artículos en el área de psicolingüística, pero destaca su obra principal, *Pensamiento y Lenguaje*. Dos de sus conceptos clave nos serán útiles a la hora de llevar a cabo la presente intervención: la zona de desarrollo próximo y la internalización del lenguaje. Definimos a continuación estos conceptos básicos de la obra vigotskiana.

La *zona de desarrollo próximo* abarca las capacidades del alumno y la alumna que todavía no han madurado completamente y que requieren la guía de un adulto o de una persona más experta para su desarrollo. En palabras de Vigotsky (Luria, Leontiev y Vigotsky, 1979):

[l]a diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. (p. 34)

Se entiende que estas capacidades son potenciales en el alumno, pero aún no están completamente desarrolladas. Los y las adultas pueden aprovechar estas capacidades para enseñar nuevas habilidades al estudiante. Este concepto establece una cone-

xión entre el proceso de aprendizaje y el desarrollo mental del niño, lo que permite hacer predicciones sobre su desarrollo futuro, porque «[l]o que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo» (p. 34). Es importante resaltar que cada niño tiene una zona de desarrollo próximo única, dependiendo de su estado de desarrollo cognitivo, por lo que la orientación individualizada es una buena opción para conseguir un desarrollo óptimo dada la gran variabilidad de los procesos de desarrollo. Asimismo, podemos subrayar que esta teoría destaca la importancia del apoyo adulto en el proceso de aprendizaje y encaja perfectamente con la labor de la orientadora en situaciones de reubicación geográfica del alumnado.

Otro concepto fundamental es el desarrollo del lenguaje como *internalización*. Vigotsky (1934) critica las teorías previas de psicolingüistas, especialmente la de Piaget. Mientras que Piaget sugiere que el pensamiento y el lenguaje pasan por etapas separadas, Vigotsky argumenta que son fenómenos distintos. Según él, el pensamiento no está necesariamente ligado al lenguaje verbal. Vigotsky describe el lenguaje interior como la forma en que el pensamiento se manifiesta internamente en forma de habla interna, la cual es fragmentaria y predominantemente predicativa. Zhinkin (1964), psicólogo soviético, describe la lengua del pensamiento como el código universal de los objetos. Zhinkin identificó dos características principales del código universal de objetos. En primer lugar, es un código no pronunciable, es decir, compuesto por imágenes, en lugar de por secuencias de signos, lo cual lo diferencia de otras lenguas. En segundo lugar, las representaciones en este código son esquemáticas. Zhinkin concluyó que este código de objetos, al ser un lenguaje universal, podría traducirse a otros idiomas mediante reglas simples, ya que los objetos ya tienen nombres en las lenguas naturales. Este lenguaje interior, según Vigotsky, no se desarrolla instantáneamente en los niños, sino que requiere tiempo para distinguirse del lenguaje externo. Por esta razón, los niños y las niñas pequeños en la edad aproximada de la primaria no pueden desplegar el significado en un texto o, al contrario, condensar un texto existente en el código universal de los objetos. Por ello, su discurso es un «flujo de conciencia», donde las microsituaciones emergen una tras otra en la secuencia de su percepción. Los niños no pueden ponerse en el lugar del y la oyente y estructurar

su mensaje considerando que el punto de vista del y la oyente no es igual al del receptor la receptora. Además, los textos de los niños y niñas no pueden considerarse completos, no están unidos por un significado único. El alumnado de primaria sigue ciegamente la realidad representada, sin considerar la composición de su discurso (Sedov, 1999).

1.3. Enfoque multilingüe

En el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera es muy común el *translanguaging*. Es importante tenerlo en cuenta a la hora de tratar con personas emigrantes para hacerles el aprendizaje más seguro y natural. De acuerdo con Lewis *et al.* (2012), este término engloba diversos significados en diferentes investigaciones. Por ejemplo, Williams (1996) concibe el *translanguaging* como una estrategia pedagógica donde se cambia deliberadamente el idioma de comunicación en un entorno educativo bilingüe. Por ejemplo, se puede recibir información en un idioma y luego responder preguntas o explicar esa información en otro idioma. Esta práctica es viable únicamente si se comprende y asimila completamente la información.

Por otro lado, García (2009) considera que el *translanguaging* va más allá de una mera estrategia pedagógica. Para ella, es una herramienta que los hablantes bilingües utilizan para dar significado a las cosas, comprender la información, adquirir conocimientos y dar sentido a su entorno bilingüe mediante el uso cotidiano de dos idiomas. Según su perspectiva, el *translanguaging* es un mecanismo poderoso para construir la comprensión, fomentar la inclusión y mediar en la comprensión entre grupos lingüísticos.

El *translanguaging* presenta diversas ventajas en su aplicación. Puede promover una comprensión más profunda y completa del contenido educativo, contribuir al desarrollo del idioma más débil, facilitar la conexión y la cooperación entre el hogar y la escuela, y favorecer la integración de los hablantes fluidos con los estudiantes principiantes.

En el ámbito educativo, el enfoque multilingüe puede emplearse para evaluar de manera más precisa y natural la competencia lingüística de un estudiante. Por ejemplo, Soltero-Gonzalez *et al.* (2012) muestran cómo se evalúa la redacción de

una niña bilingüe utilizando dos enfoques. Desde una perspectiva monolingüe, la niña muestra competencia en ambos idiomas, pero se observa que el español interfiere con el inglés, lo que podría llevar a una calificación deficiente en comparación con los compañeros monolingües. En contraste, desde una perspectiva bilingüe, se realiza un análisis más completo, reconociendo las estrategias de escritura inherentes a cada idioma y valorando positivamente las habilidades comunicativas en ambas lenguas.

Cummins (2005) propuso la hipótesis de la interdependencia lingüística, que sugiere que las habilidades lingüísticas adquiridas en un idioma pueden transferirse a otro, debido a la presencia de competencias cognitivas más amplias. Esta hipótesis ayuda a explicar cómo las competencias lingüísticas pueden influir en la adquisición de otros idiomas y cómo el desarrollo en un idioma puede beneficiar el aprendizaje en otro. Por ejemplo, si un individuo aprende a leer en un idioma, adquiere habilidades básicas que pueden aplicarse a la lectura de otros idiomas con solo familiarizarse con las reglas fonéticas y ortográficas específicas de cada uno. Esta interdependencia lingüística también puede influir en la adquisición de otras habilidades lingüísticas, como la gramática y el vocabulario.

2. Metodología de la intervención

La presente intervención cualitativa y longitudinal se prolonga a lo largo de dos años. Según Sultana (2018), el contexto es lo más relevante a la hora de hablar de la orientación laboral y la comunidad internacional tiene que ser más reflexiva sobre la manera en la que las narrativas euroamericanas se convierten en «regímenes de la verdad» que no contemplan otras formas de «estar en el mundo». Nuestro intento en este texto es ampliar la producción de conocimiento de otro tipo de realidad, que presta atención a los *localisms* y *particularisms*, teniendo como telón de fondo un contexto cambiante de San Petersburgo a Buenos Aires y cuyo acompañamiento fue facilitado por las tecnologías presentes en Barcelona, desde donde actuó la orientadora autora de este texto.

2.1. Los participantes

Los participantes del estudio son dos hermanos, un niño y una niña, de una familia de procedencia rusa. En febrero de 2022, la familia decidió mudarse a Argentina por motivos políticos. En este momento el hermano mayor, al que vamos a llamar Iván por razones obvias, tenía seis años y cinco meses y la hermana menor, a la que llamaremos Alisa, tenía tres años y ocho meses. La escolarización en Argentina es obligatoria a partir de cinco años, así que, llegando al país, Iván tenía que empezar en la escuela. Esta fue la razón porque la madre y el padre decidieron organizarle clases de español antes de su mudanza a Buenos Aires. Alisa, en cambio, era muy pequeña para aprender la segunda lengua en clases organizadas, por lo que se reubicó en Argentina sin previa preparación con la profesora. A lo largo de este texto utilizamos los términos *español* y *castellano* como sinónimos para referirnos a la variedad de lengua que usaba la orientadora y la variedad rioplatense a la que estaban expuestos el niño y la niña participantes en este estudio. En esta opción seguimos la tradición filológica con la Andiñón (2006) cierra un debate estéril que se ha prolongado en los estudios académicos por demasiado tiempo.

Según nos contó la madre, para elegir a la profesora y orientadora se dejó guiar por tres criterios. Primero, pensó que era imprescindible que hablara ruso para hacer cómoda la conversación con la familia. Segundo, la persona indicada tenía que saber comunicarse con niños y niñas y poder enseñar bien la lengua. Tercero, que las clases se impartieran en línea para que la misma persona enseñara a Iván tanto en Rusia como en Argentina.

Las clases con Iván empezaron en marzo de 2022 y siguieron hasta agosto de 2023. La familia se mudó a Argentina en junio de 2022 y el niño comenzó a asistir a la escuela local en agosto de 2022. En la figura 10 se puede observar una línea de tiempo con las fechas importantes para el aprendizaje de español para el participante. La línea verde le corresponde a Iván. Como se puede observar en el gráfico, el hermano mayor empieza a estudiar tres meses antes de llegar a Argentina y cuatro meses antes de empezar a estudiar en la escuela. Ya no necesitó clases de español un año y cinco meses después de empezar a estudiar.

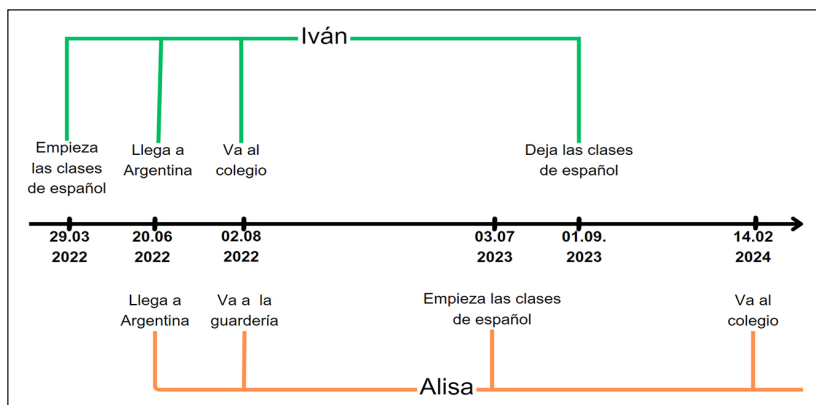


Figura 10. Cronograma de los cambios biográficos de Iván y Alisa

En julio de 2023, un año después de la mudanza, la madre se vio obligada a pedir clases también para su hija menor Alisa. En la figura 10 le corresponde la línea naranja. La niña llegó a Argentina sin saber nada de castellano y un año y un mes después de la llegada empezó con clases guiadas. En este lapso de tiempo antes de las clases su aprendizaje fue espontáneo a través del *input* que recibía en el jardín de infancia. Las clases con la orientadora se impartían de julio de 2023 a marzo de 2024. En febrero de 2024, siete meses después del inicio de las clases, la niña va al colegio. La adaptación al nuevo ritmo de vida le resultó difícil, por lo cual la madre y la profesora decidieron parar temporalmente las clases.

La madre respondió a un cuestionario sobre la comunicación en la familia y en la escuela de siete preguntas abiertas. Según las respuestas proporcionadas por la madre, la comunicación en la familia se desarrolla en la lengua rusa, pero a veces juegan a traducir alguna palabra o frase al español. La familia se comunica con los centros educativos en español. Durante su tiempo en Argentina nunca han tenido problemas comunicativos con las escuelas.

En cuanto a los centros educativos, Iván desde la llegada al país acude a una escuela bilingüe donde la primera mitad del día se estudia en español y la segunda, en inglés. La escuela no tiene personal especializado para el trato con alumnos extranjeros y del habla distinta al español. En todo caso, el profesorado siempre está dispuesto a ayudar y resolver los problemas comunicati-

vos. La hermana menor al inicio acudió a un jardín de infancia y en febrero de 2024 fue a la misma escuela que su hermano mayor. Al igual que la escuela, el jardín no tiene personal especializado para el apoyo lingüístico, pero el profesorado es muy inclusivo y en las situaciones más difíciles incluso aprende a decir unas palabras en ruso para ayudar al alumnado inmigrante.

2.2. Descripción de la orientación llevada a cabo con el hermano mayor

Iván empezó a estudiar el 29 de marzo de 2023, cuando tenía seis años y cinco meses. Al empezar las clases de español no tenía ningún conocimiento de la lengua. En su país de origen todavía no estaba escolarizado, de modo que no sabía leer ni escribir con el alfabeto latino (sin embargo, ya sabía algo del cirílico) ni tampoco estaba acostumbrado a estudiar ni tener clases. La madre del niño pidió no enseñar la lectoescritura, ya que la necesidad principal del alumno en aquel momento era aprender a entender al profesorado y comunicarse con sus compañeros y compañeras de clase. Al inicio el niño tenía tres clases a la semana que duraban 45 minutos. Las clases se impartían en línea, porque para los padres era importante empezar con el apoyo lingüístico antes de mudarse a Argentina y seguir las clases con la misma persona ya después de haberse mudado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la profesora eligió utilizar la lengua meta exclusivamente salvo en los momentos que el niño mismo preguntaba cómo se traducían algunas palabras españolas al ruso y viceversa. Desde un punto de vista sociocultural, en clases con adultos, Storch y Wigglesworth (2003) propugnan utilizar la lengua meta en la mayoría de las interacciones de aula para maximizar la necesaria exposición a esta lengua. Por esta razón, se decidió que las clases desde el primer momento se impartían solo en castellano. Aun así, el hecho de que el alumno utilizara el ruso en las clases o que mezclara los dos idiomas era algo esperado que no se prohibía ni se marginaba. Desde el punto de vista multilingüe, el uso de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda en algunos casos puede ser beneficioso (Cummins, 2005). Cuando el ruso podía ayudar a adquirir las habilidades en castellano, la orientadora animaba al niño y a la niña a usar sus conocimientos. Tampoco se enseñaban las des-

trezas que el alumno tenía adquiridas en la lengua materna. Asimismo, no había clases explicativas de lectoescritura en español y a pesar de esto, Iván pudo leer y escribir palabras simples en castellano un mes después de inicio de las clases.

Las principales actividades al inicio eran escuchar las canciones infantiles y hacer pequeños diálogos lúdicos entre los juguetes favoritos del alumno y la profesora. Las estrategias utilizadas con este alumno son las siguientes:

- Desde la primera clase aprender los imperativos y las palabras básicas para seguir una conversación. Era imprescindible que Iván pudiera hacer lo que se le indicara en la clase como abrir la página del libro, contar hasta el cierto número, repetir, dibujar, realizar cierto movimiento y resolver un problema matemático simple. Para conseguirlo, desde la primera clase, se realizaban los juegos de instrucciones en lo que la profesora daba algunas instrucciones al alumno, como, por ejemplo, dibujar un gato verde y azul, contar de cinco a diez o tocar alguna parte del juego. El niño respondía positivamente a dichos juegos y con el paso de las clases, sugería modificarlos. Así, al juego de dibujar se añadió el elemento de adivinación en el que la profesora tenía que adivinar con tres intentos el color con el que iba a dibujar el niño. Además, después del mes de las clases con su propia iniciativa el niño empezó a dar las mismas instrucciones a la profesora.
- Se utilizaban los juguetes favoritos de Iván para crear tales situaciones comunicativas como conocerse, jugar a adivinar, jugar a diferentes juegos comunes (el escondite; piedra, tijera, papel; tres en raya). A lo largo de las clases los juguetes se convirtieron en personajes que tenían su propio carácter, manera de hablar y hasta superpoderes.
- Desde la primera clase era importante enseñar al alumno a jugar en español. La manera más fácil y natural de aprender un idioma para un niño o una niña es a través de un juego con sus coetáneos.
- Las clases, a pesar de estar preparadas, tendían a ser altamente espontáneas. De todas las actividades que se preparaban, la mitad no se utilizaba. El interés y la naturalidad eran los puntos más buscados en cada clase. Algunos juegos utilizados en las clases se crearon durante el proceso de ense-

ñanza. Por ejemplo, al niño le gustaba utilizar el color blanco para borrar las imágenes de las clases y así nació el juego de borrar.

En junio el alumno se mudó a Buenos Aires y el 1 de agosto empezó a estudiar en la escuela argentina. Desde los primeros días en la escuela la metodología elegida demostró ser exitosa. Iván tenía una buena actitud hacia la lengua, el español se asociaba con el juego y la diversión. La madre del niño contó que en la escuela argentina el profesorado alababa a su hijo porque, a pesar de no saber hablar bien el español, en las primeras clases de matemáticas Iván levantaba la mano para decir en español el número de respuesta a los cálculos. Además, el participante bastante rápido encontró a amigos argentinos y, en unos meses, ya lo invitaban a diferentes fiestas y cumpleaños fuera de la escuela. Esto era como una victoria pequeña porque las clases tempranas evitaron que el niño desarrollara sentimientos negativos hacia la nueva lengua y se negara a hacer amistades con los niños y niñas hispanohablantes. Este fue un problema al que tuvo que enfrentarse después su hermana pequeña.

Por tener el horario de estudios más cargado, la madre de Iván junto con la profesora decidió reducir la cantidad de clases de tres a dos a la semana. Al mismo tiempo, se seguían las mismas estrategias comunicativas que antes. La gramática nueva se aprendía a través de juegos e imitaciones. Como para el niño era importante el elemento de competición, la profesora e Iván se turnaban para hacer los ejercicios y conseguir puntos. El que ganaba más puntos durante la clase ganaba toda la clase. Con el paso del tiempo, las clases empezaron a tener una estructura predecible con diferentes juegos y actividades que resultaron interesar al niño.

En marzo de 2023, Iván empezó a estudiar en el segundo de primaria; por lo tanto, su vida se hizo más difícil. Como el nivel de español en aquel momento era bastante elevado, la cantidad de clases se redujo de nuevo pasando a ser una a la semana. En agosto de 2023, un año y cinco meses después de empezar a estudiar español, el niño dejó de tener dificultades algunas a la hora de comunicarse en la escuela. Esto fue la razón de dejar de tener clases con la profesora. El objetivo de superar barreras lingüísticas había sido logrado.

2.3. Descripción de la orientación llevada a cabo con la hermana menor

La hermana menor tenía solo cuatro años en el momento de la emigración a Argentina y recién empezaba a hablar su lengua materna, el ruso. Como ella no estaba obligada a ir a la escuela en Argentina después de la mudanza y era demasiado pequeña para las clases de orientación en línea, el padre y la madre decidieron no proponerle clases de español. Ellos esperaban que su hija llegara al país y aprendiera el español de una manera natural jugando con los niños argentinos en la guardería. Mientras su hermano estudiaba español a través de las clases en línea en el período de marzo de 2022 a julio de 2023, la niña acudía a la guardería donde se suponía que iba a empezar a hablar el castellano. Desgraciadamente, ella no empezó a hablar y esto se debe a dos razones. Primero, ella es más tímida que su hermano y le cuesta más hablar con la gente desconocida y hacer amigos. Segundo, en el grupo de la guardería ella tuvo dos compañeras rusas con las que le era más fácil comunicarse y las que se hicieron sus amigas. Alisa no jugaba con otros niños y niñas argentinos porque se sentía más cómoda con sus amigas rusas. Para el 3 de julio de 2023, ella sí entendía algo de español, pero se negaba rotundamente a hablarlo. Este hecho preocupó a la madre y ella pidió a la profesora hacer las clases de lengua con la niña. El objetivo de estas clases era animarla a hablar español y demostrarle que saber esta lengua puede resultar divertido. A pesar de tener casi la misma edad que su hermano mayor en el momento de inicio de las clases, la niña estaba menos preparada para seguir las clases preparadas. Es más tímida y se niega a hacer las actividades propuestas por la profesora. De hecho, explícitamente expresa que quiere jugar a sus propios juegos. Por consiguiente, el rumbo tomado en las clases era diferente. Las estrategias utilizadas eran las siguientes:

- Toda la comunicación con Alisa se hizo en español y en ningún momento se utilizó el ruso. La niña sabía que la profesora sabe hablar ruso, pero entendió la regla de clase y nunca utilizó esta lengua con la profesora. Las únicas palabras rusas que se utilizaron en la clase fueron las que Alisa no conocía en español. Estas fueron traducidas rápidamente al castellano.

- La regla del interés fue la clave de las clases. Se hacían solamente las actividades que parecían interesantes a la niña. Todos los juegos se hacían por turnos en los que tanto la profesora como la niña desempeñaban todos los papeles.
- El objetivo era aumentar el léxico y ganar confianza en español. Todos los juegos se hacían con el fin de aprender palabras nuevas y expresar los deseos y pensamientos.

Las clases dieron frutos en poco tiempo. Ya en octubre (dos meses después del inicio) la madre de la niña escribió que Alisa en la guardería pudo hacer su presentación en español como los otros niños, cosa que antes se negaba a hacer.

El 14 de febrero de 2024 Alisa fue a la escuela por primera vez. La adaptación al nuevo ritmo de vida fue algo grave. La profesora y la madre decidieron hacer una pausa en las clases para no perder buena actitud hacia la lengua.

2.4. Los conceptos vigotskianos de *zona de desarrollo próximo* y de *interiorización* en el diseño de esta intervención

Los conceptos vigotskianos se utilizaron en el diseño de las clases. Antes de que Iván llegara a Argentina los temas léxicos utilizados en el aula eran la única fuente de *input* lingüístico que tenía el alumno. Después de la llegada al país sudamericano el niño empezó a tener más *input* de diferentes fuentes a lo largo de cada día de su vida. Por lo tanto, se crearon tareas para aprovechar este *input* y animar a usarlo. En el caso de Alisa todas las clases se creaban para ayudar a la niña a organizar y desarrollar toda la información y todas las habilidades que ya había adquirido. Cada tarea se diseñaba con el fin de aprovechar la zona del desarrollo próximo.

Los dos participantes no tienen el habla interior exteriorizado todavía, debido a la corta edad que tienen. Por ello, las tareas y juegos utilizados precisaban una respuesta corta y se hacían siempre en forma de diálogo. Para el alumnado de esta edad, es más fácil entender y comunicarse en forma de diálogo. Los monólogos largos e historias en forma de cuentos son difíciles de entender y necesitan desarrollo de una habilidad especial. Dicha habilidad se trabaja en aulas escolares y su desarrollo no era el objetivo de la intervención.

3. Resultados

Pasamos a contestar a las preguntas de la investigación que nos planteamos. Podemos concluir que la orientación lingüística ha jugado un papel importante en el proceso de la adaptación del niño y la niña que se han visto obligados a mudarse de San Petersburgo a Buenos Aires. Reproducimos nuestras preguntas iniciales y resumimos aquí las respuestas que emergen de nuestra reflexión sobre la intervención.

¿Qué utilidad y efecto puede tener el apoyo de una orientadora para la integración lingüística de niños y niñas de educación infantil en el aula?

La emigración es un reto para niños y niñas y el estrés que experimentan puede provocar el rechazo de la lengua del país, algo que puede dificultar e incluso bloquear su adquisición. El ejemplo de la presente intervención demuestra que una orientación lingüística adecuada hace que la actitud hacia la lengua mejore. Investigaciones con aprendientes de más edad muestran que las actitudes hacia la lengua meta pueden hacer que su adquisición se acelere (Dörnyei y Csizér, 2002).

¿Puede la orientación temprana y preventiva dar resultados en el caso de niños y niñas de corta edad?

Cuando el aprendizaje de la lengua empieza antes de la llegada al país donde la lengua meta se habla de forma generalizada, se debe tratar de asociar dicha lengua con actividades divertidas y seguras. De esta forma, el primer encuentro con la lengua en el estrés de la mudanza no crea una situación traumática. En cambio, cuando el niño o la niña chocan con la nueva lengua después de cambiar del país, pueden encerrarse en sí mismos y negarse a aprenderla. Esto fue lo que pasó con la participante que eligió socializar con dos compañeras rusohablantes que tenía en la guardería. Su hermano mayor, a pesar de tener compañeros y compañeras de clase rusohablantes, no se encerró en su círculo cultural pequeño, sino que empezó a comunicarse con los y las estudiantes locales, hecho que lo llevó a mejorar el castellano y a asimilarse más rápido.

4. Conclusiones y propuestas futuras

Nuestra investigación ha subrayado el papel y la importancia de la *orientación*, en nuestro caso entendida como acompañamiento lingüístico desde postulados vigotskianos, en los procesos migratorios de alumnos y alumnas de educación infantil y primaria. Hemos podido comprobar cómo un apoyo personalizado cuidadosamente diseñado y que responda a las cambiantes necesidades del niño y de la niña puede facilitar la adaptación en el nuevo centro educativo. No obstante, sería conveniente hacer estudios con más participantes incluso en las mismas condiciones de tránsito desde Rusia a Argentina con objeto de comprobar la eficacia de la intervención temprana delineada en este texto.

Asimismo, sería útil diseñar una herramienta accesible en formato de una aplicación de teléfono móvil para que los tutores, bien sean padres, madres u otra relación, de niños y niñas emigrantes en edad escolar faciliten que estos adquieran el castellano necesario para las actividades básicas escolares. La herramienta podría ser un videojuego en que se aprenderían las frases básicas para la supervivencia escolar en las primeras etapas de llegada. Esta aplicación podría tener la forma de una herramienta accesible para las familias que se ven obligadas a emigrar y a lo mejor no tienen recursos económicos para permitirse un orientador temprano.

Como conclusión, pensamos que este tipo de herramientas, como juegos en línea, pueden ser beneficiosos a la hora de enfrentarse a una escuela diversa cultural y lingüísticamente. Sin embargo, no es lo mismo que contar con un profesional que comprenda la importancia de las necesidades específicas y socio-culturalmente situadas de cada uno de los niños y las niñas y diseñe actividades específicas para ellos de acuerdo con dichas necesidades y siguiendo postulados teóricos vigotskianos. A pesar de la arrasadora fuerza de las tecnologías en educación, nada puede sustituir a la sensibilidad y pericia de una buena profesional que interactúe directamente con los niños y las niñas para co-construir discursos compartidos, como los que este texto ha descrito. La importancia de los localismos y de los particularismos de los que hablaba Sultana (2018) cobran gran relevancia tanto en la intervención en sí como en el análisis que aquí hemos expuesto.

5. Bibliografía

- Andión, M. A. (2006). Castellano vs. español: perspectiva panhispanica en la rivalidad terminológica. *Español Actual*, 85, 7-23.
- Bañez Villar, G. (2023). *Miles de rusos han emigrado a Argentina*. <https://www.vozdeamerica.com/a/miles-de-rusos-han-emigrado-a-argentina-desde-el-comienzo-de-la-guerra-/7039749.html>
- Bustos, R. y Gairin, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Cherkashina, T., Novikova, N., Dembitskyi, S., Pugachev, I. y Iakovleva, S. (2019). La lengua al servicio de la adaptación sociocultural y económica de los migrantes en la época de las transformaciones globales. *Revista Andamios*, 16(39), 283-303. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i39.684>
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En: D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coord.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). ICE-Horsori.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, 23(4), 421-462.
- Fernández, S., Fernández, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socio-educativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos educativos y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.
- Lewis, G; Jones, B. y Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Luria, A. R., Leontiev, A. N. y Vigotstky, L. S. (1979). *Psicología y Pedagogía*. Akal.

- Markee, N. (2013). Emic and etic in qualitative research. En: C. A. Chappelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0366
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona]. Departamento de Pedagogía, Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/664249>
- Oller, C. y Coloné, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Graó.
- Pavez-Soto, I., Ortiz, J., Jara, P., Olgún, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Revista Entre Diversidades*, 11, 71-97. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4559/455959694003/455959694003.pdf>
- Sedov K. F. (1999). *Formación de la estructura del discurso oral como expresión de la Evolución de la personalidad lingüística*. Universidad de Saratov.
- Soltero-González, L., Escamilla, K. y Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 71-94. DOI: 10.1080/13670050.2011.604712
- Storch, N. y Wigglesworth, G. (2003). Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770. <http://www.jstor.org/stable/3588224> A
- Suárez-Orozco, M. M., Suárez-Orozco, C. y Qin-Hilliard, D. (2002). *The new immigrant and language: Interdisciplinary perspectives on the new immigration*. Routledge.
- Sultana, R. G. (2018). Responding to diversity: Lessons for career guidance from the global South. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 7(1), 48-51.
- Unesco (25-28 de noviembre, 2008). *Inclusive education: the way of the future: final report*. En: International Conference on Education, 48th sesión. Ginebra, Suiza. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>
- Zhinkin N. I. (1964). Sobre las transiciones de código en el habla interior. *Voprosy yazikoznaniya*, 6.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. En: C. Williams, G. Lewis y C. Baker (eds.). *The language policy: Taking stock* (pp. 39-78). Llangefni.

Experiencia de realidad virtual para el entrenamiento en competencias genéricas de las personas demandantes de empleo en el Servicio Andaluz de Empleo

CARLOS INFANTE REJANO
NURIA VALLEJO ACEBAL
Servicio Andaluz de Empleo

1. Introducción

La aprobación de la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2021-2024 constituye una actuación contemplada en el C23. Una de las medidas de esta Estrategia Española es establecer la puesta en marcha de los nuevos Centros de Orientación, Emprendimiento Acompañamiento e Innovación para el Empleo, uno por comunidad autónoma y ciudades autónomas, y otro estatal (en adelante Red COE).

Los Centros de Orientación, Emprendimiento, Acompañamiento e Innovación para el Empleo son espacios de innovación y experimentación para el fortalecimiento de la igualdad de oportunidades en el diseño, desarrollo y evolución de las políticas públicas de apoyo a la activación para el empleo. Las funciones de estos Centros quedan recogidas en el artículo 88 del Real Decreto 818/2021, de 28 de septiembre, por el que se regulan los programas comunes de activación para el empleo del Sistema Nacional de Empleo, y contemplan actuaciones de evaluación de programas de iniciativas de orientación, prospección e intermediación laboral y de emprendimiento que puedan calificarse

de buenas prácticas, diseño de acciones innovadoras y desarrollo de proyectos experimentales en materia de orientación y de prospección e intermediación laboral, formación a personal del Servicio Andaluz de Empleo, diseño de modelos de emprendimiento y aplicación de proyectos piloto, y/o la creación de alianzas con asociaciones representativas de trabajadores autónomos y de la economía social.

Las actividades del Centro de Orientación, Emprendimiento, Acompañamiento e Innovación para el Empleo de Andalucía (en adelante COE Andalucía) se enmarcan en la Inversión 5 «Gobernanza e Impulso a las políticas de apoyo a la activación para el empleo» del C23, y cuentan con la financiación europea NextGenerationEU a través del instrumento financiero denominado Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia (MRR).

El Servicio Andaluz de Empleo (en adelante SAE), como organismo responsable de la gestión de las Políticas Activas de Empleo en Andalucía, ha puesto en marcha el COE, insertado en el contexto de las iniciativas amparadas en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, conforme a lo acordado en la LXXIX Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales.

Por su parte, las Oficinas del SAE constituyen la puerta de entrada a las políticas activas de empleo y, en virtud de su posicionamiento y mediación con la sociedad, tienen como uno de sus objetivos orientar y asesorar a la búsqueda activa de empleo desde el compromiso y la participación activa de las personas usuarias.

A su vez, y en el marco del Real Decreto 1069/2021, de 4 de diciembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo para el período 2021-2024, esta iniciativa contribuye al cumplimiento del objetivo estratégico 4, de mejora de las capacidades de los servicios públicos de empleo, mediante el impulso de la transformación digital y la modernización de los servicios públicos de empleo mediante el desarrollo de procesos, recursos digitales de activación y mejora de la empleabilidad.

Actualmente, en la red de Oficinas de Empleo se está implementando un nuevo enfoque de actuación basado en un modelo de gestión integral, orientado a innovar en la presentación y prestación de servicios de orientación. Entre otros, tiene como

pilares fundamentales ofrecer un modelo integrador de servicios desde una atención integral, con la orientación con un marcado carácter humanístico como eje vertebral de la atención y fomentando la autogestión de las personas usuarias en su proceso de búsqueda (pro-)activa de empleo y/o mejora de su situación laboral, con el apoyo de herramientas tecnológicas, como el Sistema de Intermediación Laboral de Andalucía (SILA), desde donde se accede a su vez a los siguientes recursos:

- Una herramienta de perfilado estadístico para analizar datos e información clave sobre el mercado de trabajo a partir del perfil curricular de la persona usuaria, así como una aplicación de Actividad laboral que ofrece estadísticas sobre contratación laboral y afiliaciones.
- Una aplicación denominada SENDA, de apoyo a la orientación que proporciona estadística sobre cómo una demanda en particular y su posible modificación inciden en la empleabilidad.

En este contexto se ha puesto en marcha un proyecto pionero en el servicio público de empleo en Andalucía para mejorar las competencias transversales de las personas demandantes de empleo a través de una experiencia de realidad virtual (RV).

La RV ha irrumpido en el ámbito del desarrollo profesional y del entrenamiento de habilidades de manera revolucionaria. Esta tecnología inmersiva ha transformado la manera en que las personas adquieren y mejoran sus habilidades, especialmente en el contexto de las *soft skills* o competencias transversales. Estas competencias incluyen habilidades sociales, emocionales y comunicativas, y son esenciales en el entorno laboral actual donde la interacción humana, la gestión de emociones, la capacidad de aprendizaje, la adaptabilidad y el desarrollo consciente y estratégico de una propuesta de valor como profesionales son altamente valoradas.

La RV ofrece una plataforma única para el desarrollo de competencias transversales al proporcionar a las personas usuarias experiencias interactivas y realistas en un entorno virtual controlado y basado en un concepto de aprendizaje en primera persona (De Antonio, Villalobos y Luna, 2000). A través de la simulación de situaciones laborales y sociales, las personas pueden

practicar y perfeccionar estas habilidades de una manera inmersiva y efectiva.

La naturaleza inmersiva de la experiencia facilita aprendizajes significativos desde el aprovechamiento de los conocimientos previos de la persona participante (Toala-Palma *et al.*, 2020) por su potente conexión con la realidad, así como la transferencia de estos aprendizajes en contextos diversos, promoviendo el pensamiento divergente para la resolución de problemas más o menos complejos. En este sentido, el simulador de RV es una potente herramienta proyectiva de aprendizajes para la identificación y el análisis crítico y constructivo de áreas de mejora.

Esta oportunidad de favorecer aprendizajes significativos desde el simulador de RV se hace extensible al personal técnico de empleo en el ámbito de sus funciones orientadoras, ya que la introducción de esta iniciativa en la dinámica cotidiana de las oficinas y centros de empleo ha supuesto un reto a nivel conceptual y metodológico sobre la forma de abordar procesos de orientación, un reto que actualmente evoluciona desde una ilusión e interés notables.

En este sentido, tanto en el diseño de esta experiencia inmersiva como en los siguientes hitos que se han previsto para evolucionarla se consideran premisas básicas asociadas al aprendizaje significativo (Ausubel, 2002): por un lado, presentar un material potencialmente significativo y, por otro, procurar –desde la labor fundamental del personal técnico de empleo– que se identifiquen ideas de anclaje –o, en términos ausubelianos, *subsumidores*– desde las cuales seguir desarrollando su labor orientadora a través del desarrollo de metodologías y estrategias de intervención en orientación de corte cualitativo, y que, en suma, promuevan un enfoque de la orientación para la carrera (Patton y McMahon, 2006; Savickas, 2012).

Desde este enfoque se presta especial atención a la planificación y desarrollo de proyectos vitales y profesionales desde una perspectiva ecológica y crítica con el entorno (Pryor y Bright, 2003), en concordancia con los pilares que sustentan el modelo de gestión integral que se está actualmente implementando en oficinas y centros de empleo.

2. Objetivos de la experiencia

A partir de las funciones asignadas a los COE, esta experiencia se ha enfocado a:

- Desarrollar una iniciativa que se erige como un nuevo recurso en el marco de la práctica orientadora a disposición del personal técnico de las oficinas y centros de empleo.
- A generar nuevos modelos de intervención con personas en búsqueda (pro-)activa de empleo coherentes con la realidad socioeconómica y del mercado de trabajo.
- A promover la coordinación y la creación de espacios colaborativos en el ámbito de la orientación, con otros COE nacionales.

Concretamente, los objetivos de esta experiencia han sido:

- *Mejorar la empleabilidad*: utilizar la RV para proporcionar a las personas desempleadas experiencias inmersivas que les permitan desarrollar habilidades sociales, comunicativas y emocionales, aumentando, así, sus probabilidades para encontrar un empleo ajustado a sus necesidades e intereses profesionales en el mercado laboral actual.
- *Acercar el uso de las nuevas tecnologías* a la población andaluza, contribuyendo a *reducir la brecha digital* y promoviendo la *igualdad de oportunidades* en el acceso al empleo a lo largo de los diversos territorios de la geografía andaluza.
- *Fomentar la adaptabilidad*: promover la capacidad de adaptación de las personas desempleadas mediante la creación de entornos virtuales que simulen situaciones laborales variadas y desafiantes, permitiéndoles practicar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión del estrés en diferentes contextos laborales.
- *Impulsar la confianza y la autoestima*: utilizar la RV como una herramienta para ayudar a las personas desempleadas a construir una mayor confianza en sí mismas, mejorar su autoestima y contribuir a que desarrollen estrategias de afrontamiento inherentes a la búsqueda activa de empleo para una integración más efectiva en el mercado laboral.

3. Método

El *software* de RV del Servicio Andaluz de Empleo ha sido desarrollado en colaboración con la empresa INVELON, una consultoría tecnológica que aplica las últimas tecnologías de realidad aumentada y virtual. El trabajo se ha desarrollado teniendo la base metodológica *Scrum* (Schwaber, 2004) y concretamente con *sprints*, que son la división en etapas, a lo largo del tiempo. Con la aplicación de esta metodología ágil, la tarea se dividió en entregables más pequeños, permitiendo a lo largo de la ejecución de la experiencia que los equipos definiesen los próximos pasos del «paquete de trabajo». Así pues, comenzamos con una consultoría tecnológica, y posteriormente hemos planificado *sprints* semanales para el desarrollo del *software* a medida.

La experiencia de RV (*software*) ha sido diseñada para la tecnología de PICO 4 VR compatible con el *hardware* Gafas PICO 4 VR.

El proyecto tiene la opción de aportar *estadísticas* donde puede ver el *progreso y rendimiento de la persona* que está ejecutando la aplicación, así como obtener un *archivo PDF personalizado con un feedback* de cada una de las competencias genéricas trabajadas.

El simulador RV está dividido en 5 experiencias que se detallan a continuación:

Experiencia 1: Autoevaluación de competencias transversales

A través de esta experiencia la persona demandante de empleo se embarca en un viaje introspectivo hacia el descubrimiento de sus habilidades, fortalezas y aprendizajes y/o retos. Esta experiencia le guía a través de un test de autoevaluación, permitiéndole conocer su nivel de desarrollo en 4 competencias transversales: creatividad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación.

Experiencia 2: Discurso con tus puntos fuertes

Se trata de que la persona demandante de empleo desarrolle su *elevator pitch* para presentar su propuesta de valor mientras asciende dentro de un ascensor junto a la persona que puede contratarla. Es momento de poner en práctica su estrategia de gestión consciente en torno a su propuesta de valor (*personal branding*).

Al finalizar la experiencia, el *software* brinda a la persona usuaria una evaluación en dos aspectos: primero, si tuvo tiempo

suficiente para realizar su discurso y, segundo, si logró resaltar los puntos clave sobre su perfil profesional. Este *feedback* contribuye a mejorar la capacidad de presentación y comunicación de la persona usuaria.

Experiencia 3: Comunicación y oratoria

Se sitúa a la persona demandante de empleo ante una audiencia expectante por escuchar su discurso. Se trata de que desarrolle una argumentación en torno a su proyecto profesional, sus aspiraciones, sus inquietudes, sus desafíos... poniendo en práctica sus habilidades comunicativas y su capacidad para persuadir e influenciar a un público exigente.

Esta actividad se complementa de manera efectiva con la experiencia 2, ya que el breve discurso desarrollado previamente puede aquí expandirse y adaptarse para una presentación oral más desarrollada frente a un auditorio.

Experiencia 4: Toma de decisiones

En esta experiencia la persona demandante de empleo entrena su competencia de toma de decisiones. Debe llevar una carga valiosa a su destino y cada elección que haga influirá en el curso de los acontecimientos. Solo su juicio hábil garantizará que cada paquete llegue a su destino sin contratiempos. El contenido de esta experiencia invita a trabajar la toma de decisiones, la capacidad de análisis para identificar pros, contras y consecuencias de las decisiones tomadas, la seguridad en sí mismo, así como la comunicación y asertividad para saber transmitir y defender las decisiones tomadas.

Experiencia 5: Trabajo en equipo

En esta última experiencia la persona demandante de empleo debe forjar lazos de confianza con sus compañeros en una aventura colaborativa. Le aguarda un desafío que solo podrá superar con la cooperación y la sincronización de esfuerzos, descubriendo cómo el valor del trabajo en equipo puede llevar al éxito a todos los miembros de un grupo.

Al término de la experiencia se contempla como criterio de evaluación el tiempo transcurrido para completar el desafío con éxito, que será variable en función de las habilidades de las personas participantes.

La experiencia favorece la interacción entre las personas demandantes de empleo y el trabajo cooperativo y socializador, a la vez que facilita la generación de comunidades de aprendizaje.

La experiencia inmersiva arrancó el 12 de junio del presente año en la I Convención Anual sobre Orientación y Emprendimiento celebrada en Cádiz. Esta Convención –contextualizada en el Plan Anual de Trabajo del COE Andalucía para el año 2023– se centró en el intercambio y la transferencia de buenas prácticas y/o experiencias con valor en el marco de la orientación y el emprendimiento llevadas a cabo por personal técnico de las Oficinas de empleo, así como en impulsar el cambio desde la actual implementación del Modelo del Gestión Integral en el SAE.

Este evento profesional sirvió de escenario para presentar el proyecto de RV.

A partir de este hito, se han ido presentando en diferentes oficinas y centros de empleo del SAE de Andalucía, donde han permanecido a lo largo de una semana para que las personas demandantes de empleo pudiesen vivir la experiencia inmersiva en el marco de sus proyectos personales y profesionales. En este sentido, el simulador de RV para el entrenamiento de competencias transversales se erige como una herramienta que complementa y consolida los aprendizajes que van adquiriendo en sus respectivos procesos de orientación junto al personal técnico de empleo.

Más concretamente, y a partir de la dinámica seguida, la experiencia de RV se alinea con el modelo de las 4 C de Bowman (2009), en el que describe una forma de implementar procesos de aprendizaje a partir de cuatro pasos que se identifican como las 4 C:

- *Conexiones*: desde las oficinas y centros de empleo de empleo, el personal técnico ha contextualizado el uso del simulador de RV en el marco de la realidad y circunstancias sociolaborales de la persona demandante de empleo, lo que implica contribuir a que esta conecte sus propias experiencias pasadas en torno al desarrollo de sus competencias para que la experiencia resulte finalmente significativa y genere impacto orientado a la mejora.
- *Conceptos*: el simulador de RV constituye una fuente de información y conocimiento para la persona demandante de empleo, especialmente por la propia naturaleza de la experiencia

que invita a sumergirse en el desarrollo de competencias desde una dimensión multisensorial, de manera que –sobre el concepto de *andamiaje* de Vygotsky– (re-)ajuste sus conocimientos previos con la nueva información y contenidos desarrollados.

- *Práctica concreta*: desde la propia interacción del personal técnico de empleo con las personas demandantes, el simulador de RV constituye un aprendizaje experiencial práctico, conceptualizándose el error como fuente de enriquecimiento y de consciencia del margen de mejora que pueda haber desde el entrenamiento y práctica constantes sobre el desarrollo de las propias competencias transversales, tal y como se apreciará en los resultados obtenidos. A su vez, se trata de una actividad que puede realizarse de manera individual o grupal, promoviendo el desarrollo de competencias desde el *aprendizaje cooperativo*.
- *Conclusiones*: el simulador de RV es una herramienta poderosa para la persona demandante de empleo de autoconsciencia, evaluación, promoción de actitudes y competencias asociadas a la búsqueda de empleo y, finalmente, de proyección de los aprendizajes a otros contextos (transferencia) o cuanto menos de la consciencia de necesidad mejora. En un sentido u otro, y como señalábamos anteriormente, el simulador no irrumpe en esta experiencia inmersiva como un fin en sí mismo, sino como un medio para canalizar y orientar aprendizajes en torno a la mejora de las competencias con el acompañamiento del personal técnico de empleo.

En este sentido, la sinergia que se deriva de esta experiencia entre personal técnico de empleo y la persona demandante es clave para garantizar un *uso pedagógico del simulador de RV*, ligado directamente con los contenidos de orientación que vienen trabajando conjuntamente desde la cotidianidad. Desde cada oficina y centro de empleo se llevó a cabo una *introducción personalizada* previa al contenido de las experiencias para contextualizar la finalidad e intencionalidad de su uso en función de los perfiles de demandantes de empleo más representativos de cada territorio.

Para ello, se capacitó a personal técnico de empleo en el manejo del *software* y *hardware* requeridos. Esta formación aborda

tanto el uso del simulador como el manejo de los mandos, además de ofrecer una completa inmersión en el juego a través de las cinco experiencias interactivas que la componen.

Esta dinámica de trabajo sustentada en el desarrollo de *metodologías ágiles* vinculadas a la gestión de proyectos también ha tenido en cuenta la *territorialización inherente a esta iniciativa* por la variada tipología de perfiles de personas demandantes de empleo, así como por las especificidades e idiosincrasia implícitas en las culturas de trabajo de cada oficina y centro de empleo. En este sentido, han sido precisas *adaptaciones continuas* en la forma de *desarrollar y acercar la experiencia de RV*, buscándose en todo momento flexibilidad e inmediatez de respuesta a necesidades emergentes para amoldar el proyecto y su desarrollo a las circunstancias específicas del entorno.

Para solicitar la participación en esta actividad no fue necesario que la persona demandante de empleo cumpliera algún requisito; tan solo tener interés y ganas de enfrentarse a través de un mundo virtual a situaciones reales que se va a encontrar durante su proceso de búsqueda de empleo. Asimismo, a lo largo de la experiencia se contó con la ayuda de profesionales técnicos de empleo del SAE que proporcionaron a cada participante una orientación adaptada a su perfil, con el objeto de sacarle el máximo partido a sus habilidades personales y profesionales.

La *inscripción* para participar en las sesiones programadas en cada territorio se llevó a cabo en línea en la siguiente página web: <https://www.entrenatuscompetencias-sae.com>. Desde esta aplicación fue posible reservar una sesión de las programadas, en distintas sesiones de 30 minutos, en horario de 9.00 a 14.00 horas.

Para favorecer el conocimiento de esta iniciativa entre la población andaluza, el SAE implementó un *plan de medios* para la difusión de la experiencia piloto durante varios meses, y que consistió en la emisión de cuñas de radio y contenidos en redes sociales con la información sobre las sesiones de prueba, así como la creación de la página web para formalizar la inscripción.

Asimismo, se diseñó un cuestionario a través del programa LimeSurvey para conocer el grado de satisfacción y la percepción de utilidad de la experiencia por parte de las personas demandantes, ligado a sus respectivos procesos de orientación y/o a sus proyectos profesionales en desarrollo.

El cuestionario se centró en tres focos de interés:

- Conocer el *sentido y valor otorgado* a la experiencia desde las circunstancias personales (prelaborales y/o profesionales) de las personas demandantes.
- La *potencialidad* de la experiencia para que las personas demandantes de empleo puedan identificar *fortalezas* y detectar *retos o aprendizajes* a emprender para mejorar su desarrollo personal y profesional.
- El *enfoque y la proyección* que a partir de la experiencia podrían dar a sus *procesos de orientación y/o carreras profesionales* con el acompañamiento del personal técnico de empleo de referencia.

A su vez, dicho cuestionario se estructuró en dos partes:

- Datos personales (sexo, edad y estudios). 72,27% mujeres y 27,27% hombres. 51,52% entre 45 y 55 años, entre 16 y 45 años el 30,2% y más de 55 años el 18,18%. 30,3% estudios universitarios, 24,24% bachillerato, 18,18% grados de formación profesional, 9,09% ESO y 18,18% estudios primarios.
- Valoración de la experiencia sobre los focos de atención descritos anteriormente.

Con un total de 10 preguntas, se alternaron ítems de diferente naturaleza: de respuesta abierta, de opción múltiple con una única respuesta, de opción cualitativa dicotómica, de escala proporcional y de escala estimativa de 1 a 5, siendo 1 el valor menor y 5 el valor más alto.

En cuanto a la forma de aplicación, una vez que el simulador de RV había permanecido una semana en la provincia correspondiente, se remitían a las personas inscritas en la experiencia un correo electrónico con un enlace al cuestionario.

4. Resultados

La experiencia de RV en las oficinas y centros de empleo de Andalucía ha tenido un impacto significativo, con una participación de *610 personas* a lo largo de aproximadamente tres meses, lo que demuestra su alcance regional y su capacidad para impactar y dinamizar un amplio público.

El perfil básico de las personas demandantes de empleo que se han inscrito y han vivido la experiencia es el siguiente: mujer, con una edad de entre 45 y 55 años y con estudios universitarios.

Es destacable el hecho de que el uso del simulador de RV se esté usando por una franja de edad muy variada y por una representación de estudios realizados también variada, contribuyéndose, así, a reducir la brecha digital desde la diversidad. Con todo, era de esperar que la franja de edad de personas demandantes de empleo que más se ha interesado por la experiencia inmersiva haya sido de entre 45 y 55 años, frente a una franja de edad que *a priori* hubiera estado más esperada, como es la de los jóvenes. Esto se debe a que las personas entre esa franja de edad son las que más acuden a oficinas y centros de empleo.

Sobre la escala estimativa aludida, las personas demandantes de empleo han valorado hasta ahora muy positivamente la experiencia inmersiva. Con una puntuación media de 4 sobre 5, piensan que la experiencia:

- Ayuda a enfocar de manera efectiva su búsqueda activa de empleo.
- Ha permitido detectar o confirmar algún área de mejora sobre la que deberían trabajar más para mejorar la búsqueda activa de empleo.
- Los ha animado a trabajar o a seguir trabajando sobre algún aspecto relacionado con la búsqueda activa de empleo, con el acompañamiento de un personal técnico de empleo de tu Oficina.

Las *fortalezas* de la experiencia de RV que las personas demandantes de empleo han identificado tras su participación se han agrupado en cinco categorías o dimensiones:

- *Dimensión conceptual*: referida a la idea en sí misma de la experiencia.
- *Dimensión técnica*: donde se hace alusión a los aspectos informáticos inherentes al simulador de RV, así como su manejo.
- *Dimensión tecnológica*: referida a la RV como generador de entornos tridimensionales para simular situaciones reales en el contexto de la orientación laboral.

- *Dimensión pedagógica*: visualizándose el simulador de RV como recurso potencial para el aprendizaje.
- *Dimensión social*: referido a la atención prestada y/o vivida en torno a la experiencia inmersiva.

De manera sistémica las fortalezas expresadas por el 82,23 % de las personas participantes de la experiencia, posicionando la dimensión conceptual (la idea) como eje vertebrador e interconectada con el resto de las dimensiones identificadas. Concretamente, el 38,2 % determinaron cuestiones pedagógicas (experiencia, competencias en la búsqueda de empleo, autoevaluación de competencias), el 14,7 % temas conceptuales (propio concepto, innovación, herramientas), un 5,8 % lo social, un 8,8 % temas técnicos de la interfaz y un 14,7 % con relación a la propia tecnología (RV, elementos de la experiencia).

De las fortalezas detectadas destacamos el *potencial pedagógico* que el simulador proporciona a la persona demandante de empleo para el desarrollo de sus competencias, comprometiéndola al cambio y a la mejora, así como el valor tecnológico y conceptual que se le concede.

A continuación, y con la misma dinámica e intención sistémica, identificamos los aprendizajes asociados a la puesta en marcha de esta iniciativa inmersiva y que el 55,6 % de las personas demandantes de empleo han identificado tras su participación. En este caso, por *aprendizajes* nos referimos a aquellos retos, desafíos y/o áreas de mejora detectadas por las personas demandantes de empleo, y que nos instan a reflexionar y a poner el foco de atención para llevar a cabo las mejoras necesarias en futuras implementaciones de esta iniciativa. 5,8 % resalta temas pedagógicos (mejorar los puntos débiles y variedad de situaciones), 23,5 % lo social (privacidad, el sonido y el tiempo), 8,8 % lo conceptual, 5,8 % temas de la tecnología (desarrollo técnico y el sistema) y el 11,7 % cuestiones puramente técnicas (gafas, uso).

Destacamos de los aprendizajes tres aspectos:

- La *novedad* que para las personas demandantes de empleo ha supuesto el uso del simulador de RV para abordar el desarrollo de sus competencias y, por ende, el reto que supone la incorporación de estas tecnologías en su hábitat natural de intervención.

- Posiblemente derivado del punto anterior, potenciar en la persona demandante de empleo la idea de que la experiencia de RV es una *experiencia integrada en su proceso de orientación*; un recurso más para evolucionar en su proyecto personal y profesional.
- El abordaje del *componente social* en el uso del simulador como un factor a mejorar y profundizar con las personas demandantes para una mejor proyección de sus proyectos profesionales.

5. Impacto y transferencia

A partir de esta experiencia de RV desarrollada por el SAE en el marco del Plan Anual de Trabajo del COE Andalucía para el año 2023 se ha evidenciado:

5.1. Éxito y alcance regional

El pilotaje de la experiencia de RV en las oficinas y centros de empleo de Andalucía ha logrado un éxito notable, con la participación de más de 600 personas. Este logro destaca el alcance regional de la iniciativa y su capacidad para llegar a una audiencia diversa. Este compromiso de la Junta de Andalucía en la promoción del desarrollo personal y profesional a través de esta experiencia inmersiva es palpable a través de su exitosa implementación en toda la región.

5.2. Transformación en el desarrollo de competencias transversales

Este proyecto ha demostrado que la RV es una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias transversales, para promover la *igualdad de oportunidades* en el acceso al empleo y para reducir la *brecha digital*. A través de las cinco experiencias interactivas diseñadas para mejorar habilidades sociales, comunicativas y emocionales, los participantes han podido identificar fortalezas y áreas de mejora en su búsqueda de empleo. La aplicación de esta tecnología ha permitido a las personas demandantes de empleo practicar y perfeccionar estas habilidades de manera in-

mersiva y efectiva, lo que ha contribuido significativamente a su desarrollo personal y profesional.

5.3. Evaluación positiva y perspectivas futuras

La evaluación realizada a través de un cuestionario diseñado para medir la satisfacción y la utilidad de la experiencia ha arrojado resultados positivos. Los participantes han valorado la experiencia como un medio efectivo para enfocar su búsqueda activa de empleo y obtener orientación personalizada de los técnicos de empleo. Este enfoque innovador, centrado en el desarrollo de competencias genéricas a través de la RV, promete mejorar la calidad de la orientación laboral en Andalucía y empoderar a estas personas para que avancen en sus carreras profesionales con confianza.

6. Próximos pasos

Los próximos pasos del proyecto se centran en los siguientes *objetivos clave*:

6.1. Mejorar el *software* del simulador de RV

Una vez se ha llevado a cabo el pilotaje sobre el entrenamiento de competencias transversales asociadas a la búsqueda activa de empleo a través del simulador, para el año 2024 se tiene previsto mejorar la experiencia de algunas experiencias, en especial en el *feedback* que ofrecen algunas de ellas a las personas demandantes de empleo para facilitar y enriquecer posteriormente el trabajo que lleve a cabo con el personal técnico en las oficinas y centros de empleo. Para ello, se tiene previsto implementar inteligencia artificial (IA), así como la tecnología de *Speech Analytics* para personalizar la experiencia de las personas demandantes de empleo a través de las respuestas que vayan proporcionando.

6.2. Adaptar el *software* a las personas demandantes de empleo con discapacidad

Es necesario poner a disposición de las personas demandantes de empleo que presenten alguna discapacidad esta experiencia

para facilitar el desarrollo de sus competencias personales en el marco de sus procesos de orientación y, por ende, aumentar su empleabilidad y sus probabilidades de inserción laboral.

6.3. Continuar la implementación de la realidad virtual en Oficinas de Empleo

Se seguirá ofreciendo y expandiendo la experiencia de RV en las oficinas y centros de empleo de Andalucía, integrando esta iniciativa en la cartera de servicios del SAE.

Se explorarán nuevas formas de integrar la RV en los programas de orientación laboral y en la capacitación continua de las personas demandantes de empleo, adaptando las experiencias a diferentes perfiles y necesidades, de manera que se acerque esta experiencia inmersiva también a los más jóvenes, un colectivo menos frecuente en las oficinas y centros de empleo.

6.4. Ampliar la formación continua de técnicos de Empleo

Se continuará con la formación de los técnicos de empleo en el manejo de herramientas emergentes, como la RV, para que puedan brindar orientación y apoyo efectivo a las personas usuarias.

Como adelantábamos al inicio de este trabajo, es importante contextualizar el uso del simulador de RV con el abordaje de metodologías, estrategias y técnicas de intervención cualitativas en orientación por su potente capacidad para generar y proyectar aprendizajes desde la identificación de áreas de mejora. De esta forma, es conveniente implementar técnicas y estrategias específicas como técnicas narrativas (Cochran, 1997), técnicas derivadas de la teoría de la construcción de significados (Savickas, 2012), la teoría del caos (Pryor y Bright, 2014), análisis dinámico de competencias (Infante, 2018) o intervención desde el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2009), entre otros enfoques y perspectivas de intervención cualitativa.

Se promoverá la capacitación constante de los profesionales para mantenerlos actualizados con las últimas tendencias y avances en tecnologías orientadas al desarrollo profesional y de competencias transversales.

Actualmente, se han elaborado los siguientes recursos:

- Un *manual de uso* del simulador de RV, en el que se han incluido *recomendaciones pedagógicas* para su uso en el marco de la orientación
- Un *documento de planificación* que permita coordinar desde los Servicios Centrales la actuación de las Direcciones Provinciales en relación con la experiencia del simulador, sirviendo de apoyo en sus intervenciones con personas demandantes de empleo, empresas, entidades y/o centros educativos, y llevando a cabo un seguimiento sobre el uso e impacto de esta iniciativa.
- Un *entorno web* desde donde personas demandantes de empleo, empresas, entidades y/o centros educativos puedan solicitar el servicio de simulador de RV para eventos, jornadas, ferias, formaciones de postgrado o el desarrollo de materias curriculares específicas.

6.5. Elaborar materiales y recursos complementarios

Se diseñarán materiales y recursos adicionales que complementen la experiencia de RV y el proceso de entrenamiento de competencias transversales. Estos recursos incluyen guías, videos instructivos, ejercicios prácticos y otros contenidos que ayuden a las personas desempleadas a reforzar y aplicar lo aprendido en la experiencia de RV en su vida diaria y en su búsqueda de empleo.

Estos materiales estarán disponibles tanto para las personas usuarias como para los técnicos de empleo, con el objetivo de enriquecer y ampliar el impacto de la iniciativa en toda la comunidad andaluza.

6.6. Mejorar la valoración y el seguimiento de la experiencia

Con el pilotaje se ha evidenciado la necesidad promover una mayor participación entre las personas demandantes de empleo para que, una vez hayan vivido la experiencia de RV, se detengan a valorarla. Esto implica un sistema de valoración y seguimiento del uso del simulador de RV más ágil y cómodo, mediante la incorporación de tecnología QR para que la experiencia pueda ser valorada *in situ* en las oficinas y centros de empleo, así como una página web desde donde monitorizar el uso del simulador, bien en el marco de los procesos de orientación que se desarrollen

junto al personal técnico de empleo, bien a propósito de la puesta en marcha de eventos y ferias.

6.7. Colaborar con otros COE de España

Algunos COE de diferentes comunidades autónomas se han interesado por esta experiencia piloto en el SAE. Así, se ha establecido un grupo de trabajo colaborativo para trabajar en la evolución de esta experiencia, a través del intercambio de *software* de igual naturaleza, con objeto de ampliar el número de experiencias y, con esto, diversificar las experiencias a través del desarrollo de nuevas competencias a través de la complementariedad de *software* y *hardware*.

Esta colaboración tiene su espacio en el Entorno colaborativo de los COE, un espacio web desde donde sistematizar y gestionar colaboraciones entre diferentes COE del Sistema Nacional de Empleo.

6.8. Complementar esta experiencia con otras actuaciones del COE del año 2024

Actualmente, y en el marco del Programa Anual del COE Andalucía para el 2024, se ha puesto en marcha un programa de entrenamiento gamificado de competencias transversales asociadas a la búsqueda activa de empleo. Se trata de un itinerario formativo gamificado impartido exclusivamente en modalidad en línea y dividido en pequeños juegos para el entrenamiento de estas competencias, donde se abordan de una manera lúdica y con sistemas de recompensa las siguientes competencias:

- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad para las habilidades interpersonales
- Capacidad para la toma de decisiones
- Capacidad para el trabajo en equipo
- Capacidad para el liderazgo
- Capacidades digitales
- Capacidades lingüísticas

Estas competencias son las que se contemplan en el mapa de competencias del SAE, en la atención directa en el marco del

modelo de gestión integral que está actualmente implementando en las oficinas y centros de empleo.

El Plan de dinamización implícito en la experiencia gamificada tendrá en cuenta las siguientes premisas:

- **Motivación:** se atenderán todas las dudas e inquietudes de los/las participantes, acercando cada contenido a su aplicación práctica, de manera que sean de máxima utilidad y se promueva la participación.
- **Objetivos:** deben permanecer claros durante todo el proceso de entrenamiento y vinculados a la actuación que en el marco de la orientación puedan llevar a cabo las personas demandantes de empleo.
- **Participación:** es esencial lograr la participación activa de las personas interesadas, llegando a sus verdaderas necesidades y conectando con sus realidades.
- **Feedback:** la retroalimentación resulta de vital importancia. Esta acción se consigue si las personas participantes pueden proyectar a sus situaciones e inquietudes particulares los contenidos de que se abordan.
- **Interacción:** fomentar el entrenamiento, favoreciendo la interacción entre participantes y las diferentes áreas de la app y el juego.

7. Conclusiones

Entre los principios del COE Andalucía se encuentran:

- Generar dinámicas en el conjunto de profesionales del SAE en línea con el modelo de gestión integral de la institución, para canalizar iniciativas y experiencias que optimicen y faciliten la labor de estos en la atención a personas demandantes de empleo y a empresas.
- Conseguir la sostenibilidad de estas dinámicas de trabajo a partir de la contribución que hagan a la generación y transferencia de conocimiento compartido, así como a la creación de una cultura de trabajo alineada con los principios de actuación del SAE.
- Promover el cambio coparticipado, que favorezca una mejor contextualización y respuesta a las exigencias del entorno,

orientándose a alcanzar mayores cotas de calidad y excelencia a partir de la valoración de la trazabilidad de sus actuaciones y del impacto generado en las personas, las empresas y en el conjunto de profesionales del SAE.

A través esta experiencia, del impacto generado en la atención de personas demandantes de empleo en las oficinas y centros de empleo, así como de los próximos pasos que se van a acometer, ha quedado evidenciado el alcance de estos principios a través de la introducción de una herramienta innovadora y experimental, en un contexto de mejora y evolución derivado de la actual implementación de un modelo de gestión integral que incide en una nueva estructura, organización y conjunto de procesos y dinámicas del SAE.

Con el éxito del pilotaje, se abren nuevas posibilidades para ofrecer desde la sostenibilidad y la personalización, servicios innovadores y de calidad que enriquezcan los procesos de orientación desarrollados en el servicio público de empleo de Andalucía.

A su vez, el entramado que conforman los COE a nivel nacional supone una oportunidad para potenciar todavía más estas experiencias desde el trabajo colaborativo y la transferencia de prácticas y experiencias con valor contrastadas de igual naturaleza.

8. Bibliografía

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bowman, S. (2009). *Training From the Back of the Room!: 65 Ways to Step Aside and Let Them Learn*. Pfeiffer.
- Cochran, L. (1997). *Career caounseling: a narrative approach*. SAGE.
- De Antonio, A., Villalobos, M. y Luna, E. (2000). Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, enero-abril, 26-36.
- Elder, L. y Paul, R (2009). *The aspiring thinkers's guide to critical thinking*. The Foundation for critical thinking.
- Infante, C. (2018). Visión educativa de la orientación para el empleo: requisito para una intervención estratégica. En: Romero Pérez, C. (ed.). *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Octaedro.

- Patton, W. y McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166.
- Pryor, R. y Bright, J. (2014). The Chaos Theory of Careers. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12.
- Real Decreto 1069/2021, de 4 de diciembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2021-2024.
- Real Decreto 818/2021, de 28 de septiembre, por el que se regulan los programas comunes de activación para el empleo del Sistema Nacional de Empleo.
- Savickas, M (2012). Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 146-190.
- Schwaber, K. (2004). *Agile project management with Scrum*. Microsoft Press.
- Toala-Palma, Josefa Katuska; Arteaga-Mera, Jéssica Lourdes; Quintana-Loor, Juana Maricela; SantanaVergara, María Isabel (2020). La Realidad Virtual como herramienta de innovación educativa. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 270-286.

Los *knowmads*. La necesidad de la orientación y la formación a lo largo de la vida para obtener un empleo de calidad

M.^a DEL MAR REYES LÓPEZ
IES Gonzalo Anaya

1. Introducción

La incertidumbre, volatilidad, complejidad y ambigüedad del entorno cambiante que nos rodea, hace necesario que los trabajadores y trabajadoras se reciclen. La búsqueda de realizar un mismo trabajo durante toda la vida laboral ya no tiene sentido, pues, según un estudio elaborado por el MC Kinsley Global Institute, un 14 % de los trabajadores a nivel mundial deberá cambiar de ocupación de cara al 2030. De ahí que, para la mayoría de nuestro alumnado, será necesario evolucionar y reciclarse para encontrar nuevas oportunidades de empleo, por lo cual en este capítulo se desarrolla la figura de los *knowmads*, que son aquellas personas nómadas del conocimiento, que no dejan de formarse ni tienen miedo a cambiar de empleo y que son capaces de labrarse un futuro profesional con éxito.

Según González, existen cuatro grandes ventajas del reciclaje profesional, ya que mejora el perfil profesional para ser más competente, aumenta la capacidad de adaptación, combate la brecha digital y mejora la productividad.

Las generaciones actuales son las mejores formadas de la historia, así se corrobora en el informe *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Sobre esta publicación, el Ministerio de Educación y Formación Profesional elabora el Informe Español con los datos más relevantes de nuestro país. De este modo, el nivel educativo de los españoles sube de un modo esperanzador, los adultos con estudios posobligatorios suben 10 puntos en una década, hasta llegar al 62,9%. A pesar de esta evolución, España sigue teniendo una tasa de población con estudios básicos por encima de la media de los países de la OCDE (21,0%) y de la media de los países de la Unión Europea (17,1%) y un porcentaje de adultos con estudios de secundaria superior por debajo de la media OCDE (42,5%) y UE22 (46,0%).

Por otra parte, en cuanto a la tasa de graduación en secundaria postobligatoria, el porcentaje de población que se espera que se gradúe a lo largo de su vida en esa etapa, crece 8,5 puntos porcentuales en los últimos seis años, hasta situarse en el 74,7%. Sigue por debajo de la media OCDE (80,3%) y UE22 (80,6%).

En la etapa de secundaria, la OCDE apunta también a la alta tasa de repetición del sistema español, con un 8,7% de escolares repetidores en primera etapa de secundaria (1.º a 3.º de ESO), cuando la media OCDE es del 1,9% y la media UE22 del 2,2%. En segunda etapa de secundaria (4.º ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y de Grado Medio), repiten curso el 7,9% de los alumnos y alumnas en España, cuando la media OCDE es del 3% y la media UE22 del 3,3%.

A mayor formación, mayor salario, en España, los titulados en educación terciaria tienen de media sueldos un 45% más elevados que los que han completado la segunda etapa de secundaria. Los que no han completado este último nivel de educación cobran, de media, un 18% menos.

Aprobar, o sacar buena nota en Selectividad no es garantía de éxito, si tenemos en cuenta que en España un 22% de universitarios abandona el grado elegido en su primer año (el 25% de chicos y el 19% de las chicas) y un 35% acaba trabajando en ocupaciones de baja cualificación, cuando la media europea es del 23% (Fundación CYD, 2017).

En Formación Profesional, si se considera el global de módulos profesionales evaluados en la enseñanza presencial, en FP Básica se supera el 74,0% de los módulos (75,8% en 2019-2020), en Grado Medio el 80,9% (82,6% en 2019-2020) y el 87,6% (88,1% en 2019-2020) en Grado Superior (Estadística

del alumnado de formación profesional curso 2021-2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

La orientación educativa desarrolla, por tanto, un papel esencial para apoyar al alumnado a conseguir un correcto desarrollo a nivel personal y educativo. Esta orientación aparece reflejada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los principios de la educación recogidos en la normativa vigente y como uno de los derechos que posee el alumnado.

Hidalgo y Caldas establecen que los orientadores y orientadoras tienen un papel crucial para ayudar a conocer la figura de los *knowmads* y a enseñar que los cambios no son malos, sino que son nuevas oportunidades que pueden llevar al éxito. Desde los departamentos de orientación, se han de tratar aspectos esenciales a la hora de planificar la carrera profesional del alumnado como serían: el conocimiento personal, las opciones formativas y laborales a las que se tiene acceso, las aptitudes y actitudes que requieren los trabajos que nos gustaría desempeñar y un plan de acción, que se podrá modificar a lo largo de la vida para adaptarse a nuestra evolución como personas, a la suma de los conocimientos alcanzados y al cambio de nuestras metas y objetivos (Hidalgo y Caldas, 2022).

Es, pues, indispensable y fundamental el papel de los departamentos de orientación de los institutos, ya que el alumnado se encuentra en una fase fundamental de su vida, en la que ha de elegir entre distintas opciones académicas y/o profesionales. Para llevar a cabo una correcta orientación, se ha de tener presente el entorno social, las familias y los agentes sociales, y ello exige un proyecto de enseñanza-aprendizaje formal que se proyecta no solo desde los agentes educativos tradicionalmente responsables de este proceso, sino también desde los agentes sociales, las familias y la ciudadanía en su conjunto. Es una experiencia en el contexto escolar que «se proyecta más allá de las instituciones educativas», Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los jóvenes de hoy necesitan tener la capacidad de orientación a lo largo de la vida, por lo cual los centros educativos han de contribuir a desarrollar dicha capacidad. Para conseguirlo, necesitamos un modelo de orientación profesional integral que se

integre en el proyecto educativo de centro que conecte a estudiantes, profesores, orientadores y familias con los agentes externos conocedores de las necesidades y oportunidades del mercado laboral. Los departamentos de orientación son parte de ese gran cambio que el alumnado necesita para progresar y reinventarse en un futuro. Así es como el art. 67 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, lo refleja cuando dice:

Las Administraciones educativas, en colaboración con las administraciones competentes en materia de empleo, impulsarán medidas de orientación profesional que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de la cualificación de las personas adultas, garantizando las ofertas de formación necesarias.

La Resolución de 29 de abril de 1996, sobre organización de los departamentos de orientación en institutos de educación secundaria, determina que el profesorado tiene entre sus funciones la de tutoría del alumnado y su orientación educativa, académica y profesional, en colaboración con los servicios y departamentos especializados. Para realizar este asesoramiento, el profesorado cuenta con el apoyo del departamento de orientación.

Los responsables de orientación de cada centro educativo determinarán el procedimiento para evaluar los aprendizajes adquiridos en procesos de enseñanza formales, no formales o a través de la experiencia, ya que el art. 66 de la LOE, modificado por la LOMLOE, establece que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes: mediante actividades de enseñanza reglada o no reglada y/o a través de la experiencia laboral y actividades sociales.

2. Desarrollo

Tras la valoración inicial y asignación de nivel educativo, la tutoría y la orientación reciben una especial atención en estas enseñanzas, dirigidas al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del individuo, así como a su orientación personal, académica y profesional.

La orientación académica de personas adultas forma parte de los procesos de educativos y de formación. Cada grupo cuenta con un profesor tutor y existen servicios especializados de orien-

tación en: enseñanzas iniciales, de educación secundaria y de educación superior.

En la formación profesional, que es eje temático de este capítulo, se ha avanzado y legislado mucho en estos últimos años, siendo especialmente relevante la normativa que paso a exponer a continuación:

El Real Decreto 659/2023 que desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, en su art. 96 sobre la estructura de los ciclos formativos de grado medio y superior indica que estos deben incluir módulos asociados a las habilidades y capacidades transversales, y a la orientación laboral y el emprendimiento pertinentes para el conocimiento de los sectores productivos y para la madurez profesional. La concreción curricular de estos módulos estará contextualizada a las características propias de cada familia profesional o del sector productivo correspondiente al título.

Los ciclos formativos incluyen una fase de formación en empresa de acuerdo con el art. 9 del Real Decreto 659/2023, contribuye al desarrollo de parte de los resultados de aprendizaje contemplados en los módulos profesionales del correspondiente currículo, así como de las competencias previstas en la oferta formativa. La característica más relevante de esta formación es que se desarrolla en un ámbito productivo real permitiendo al alumno:

- Observar y desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo correspondientes a una profesión.
- Conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales.
- Recibir orientación y asesoramiento por los tutores del centro educativo y del centro de trabajo.

En cuanto a la orientación dirigida al mundo laboral, es importante la Cartera Común de Servicios del sistema Nacional de Empleo que ofrece un Servicio de Orientación Profesional dirigido al asesoramiento de los trabajadores desempleados y ocupados, con relación a las oportunidades de formación y empleo y de reconocimiento y acreditación de su cualificación. Los objetivos de este servicio son:

- La definición y ejecución de itinerarios profesionales individuales para la mejora de la empleabilidad de los trabajadores.
- El desarrollo del espíritu emprendedor.
- El apoyo a iniciativas empresariales y de autoempleo.

De gran importancia son también los subsistemas de la formación profesional para adquirir conocimientos que se aplican a corto plazo para la resolución de problemas concretos, dando respuesta a las necesidades del entorno laboral. Aparte de la formación reglada, existe la formación ocupacional, dirigida a las personas desempleadas, ya sean jóvenes que buscan trabajo, personas adultas que necesitan volver al mercado laboral o colectivos con especial dificultad para encontrar empleo.

También está en auge el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o de vías no formales de formación, en este aspecto es de reseñar el art. 10 del Real Decreto 122/2009, modificado por el Real Decreto 143/2021, establece que las Administraciones competentes mantendrán abierto un procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, con carácter permanente. Este procedimiento permanente estará referido a la totalidad de las unidades de competencia profesional incluidas en la oferta existente de Formación Profesional de cada comunidad autónoma vinculada al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Los requisitos para el procedimiento de dicha evaluación y acreditación de las competencias profesionales se encuentran en el art. 11 del Real Decreto 143/2021 y son los siguientes:

- En el caso de experiencia laboral, justificar, al menos 3 años, con un mínimo de 2000 horas trabajadas en total en los últimos 15 años.
- En el caso de formación. Justificar, al menos 300 horas, en los últimos 10 años transcurridos antes de la presentación de la solicitud.

La importancia y la inversión que se está realizando por parte de la Administración educativa y por parte de Europa a través de los Fondos Sociales Europeos es innegable, si bien, es cierto, to-

davía siguen dándose noticias como la siguiente: «El 50% de los alumnos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria solo se plantean 10 profesiones por la falta de orientación escolar»; ello lastra el futuro laboral y satura carreras y ciclos formativos mientras dejan vacantes gran cantidad de oportunidades de empleo. El 50% de alumnos de 4.º de la ESO solo se plantean 10 profesiones por la falta de orientación escolar (el periódico.com). Esto hace ver que todavía no se ha conseguido de un modo satisfactorio lo que se pretende a través de toda la vorágine normativa que he citado previamente, por lo que debe plantearse la siguiente pregunta: ¿qué está fallando? Una posible respuesta es la ratio de orientadores por alumno.

Según el informe *Orientación en las comunidades autónomas*, elaborado por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, los centros de educación secundaria de la mayoría de las autonomías cuentan con un profesional de la orientación educativa por cada 800 estudiantes. En secundaria, los centros de casi todas las comunidades autónomas poseen departamentos de orientación coordinados por un orientador u orientadora. La excepción es la Comunidad de Madrid, donde no todos los institutos cuentan con esta figura orientadora. El estudio destaca que donde menos presencia tienen los profesionales de la orientación educativa es en los centros integrados de Formación Profesional y que solo algunas autonomías cuentan con ellos en esta modalidad educativa, aunque no de forma generalizada. Estas son Galicia, Navarra, Baleares, Comunitat Valenciana, Castilla-La Mancha, Castilla y León y País Vasco.

En muchas comunidades autónomas, los nuevos departamentos de información y orientación profesional creados en los centros integrados de FP excluyen la figura del orientador educativo, reduciendo la orientación que recibe el alumnado a aspectos laborales o profesionales. La figura del orientador educativo es prácticamente inexistente en las enseñanzas artísticas e idiomas (conservatorios de música, centros de danza, arte dramático, de idiomas, de artes plásticas y diseño). Resulta incomprensible que el alumnado que cursa esas opciones educativas más minoritarias no pueda tener el apoyo y el asesoramiento de un profesional de la orientación (COPOE, 2020). Los centros de educación secundaria de la mayoría de las autonomías sí cuen-

tan con un profesional de la orientación educativa, pero por cada 800 estudiantes.

3. Conclusiones

El nivel educativo de la población española manifiesta un crecimiento esperanzador de 10 puntos en una década. Pese a ello, todavía se dan tasas de repetición en secundaria, bachillerato y ciclos formativos muy por encima a la media de la Unión Europea. El 22 % del alumnado abandona la carrera universitaria elegida durante el primer año, siendo mucho menor el abandono que se produce en los ciclos formativos, donde se alcanza la cifra de 13,6 %. Pese a los grandes esfuerzos de Europa, a través de los fondos europeos, y de España a la hora de legislar, todavía seguimos a la cola como país en cuanto a repetición de cursos, formación y empleo. La necesidad imperiosa de la orientación a lo largo de la vida se abre paso para iluminar el futuro de tantos adolescentes que la necesitan, enseñando no solo salidas actuales, sino dando conocimiento para reinventarse y crecer ante las adversidades. Es necesario reducir la ratio de alumnos por orientador/a, a fin de que puedan tener una orientación adecuada y de calidad, que realmente resuelva sus necesidades presentes y futuras.

4. Bibliografía

- Fundación CYD (2017). *Desafíos a los que se enfrenta el sistema universitario español*. Fundación Conocimiento y Desarrollo. <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2017>
- Gutiérrez-Crespo, E. (2020). *Orientación en las Comunidades Autónomas*. COPOE. <https://copoe.org/comunicados-investigaciones/investigaciones/item/informe-orientacion-en-las-comunidades-autonomas>
- Hidalgo, M. L. y Caldas, M. E. (2022). *Formación y Orientación Laboral*. Editex.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 106-7899.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 340 § 17264

- OCDE (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. OCDE.
- Randstad (9 de marzo de 2023). *Reskilling: la importancia de reciclarse laboralmente*. <https://www.randstad.es/contenidos360/retencion/como-reciclarse-profesionalmente-para-afrontar-los-retos-de-la-digitalizacion>
- Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76 § 4975 (2022).
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16889>
- Redacción (8 de agosto de 2022). *Un 14 de los trabajadores a nivel mundial deberá cambiar de ocupación de cara al 2030*. Magisnet. <https://www.magisnet.com/2022/08/el-14-de-los-trabajadores-tendra-que-cambiar-de-ocupacion-de-cara-al-2030/>
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

Índice

Presentación	11
1. Systems thinking, identity and story: applications in career development	17
1. Introduction	17
2. Story and Identity	18
3. The Systems Theory Framework of Career Development ..	20
4. Systems Theory, Systems Thinking and Systems Mapping ..	22
4.1. Systems Thinking	23
4.2. Systems Mapping	23
5. Applications of Systems Thinking, Systems Mapping, and Story	24
5.1. The Therapeutic System	25
5.2. Social Justice	27
5.3. The Story Telling Approach to Narrative Career Counselling	28
6. Conclusion	30
7. Bibliography	31
2. Construir teorías, conceptos y prácticas en la orientación: la importancia de lo personal y lo político ..	37
1. Introducción	37
2. El dilema científico y político en la orientación	37
3. Las relaciones entre el poder y la producción de conocimiento	39
4. La discrepancia entre teoría y realidad en la orientación ..	40

5. La necesidad de contextualizar las teorías y las prácticas para poder ayudar a todos de manera adecuada.	42
6. Algunos principios para ampliar el poder explicativo de las teorías de forma contextualizada a través de un diálogo intercultural	44
6.1. Lo psicosocial o las construcciones relacionales	45
6.2. Lo híbrido o las comprensiones híbridas.	45
6.3. Lo diálogo intercultural o interculturalidad.	45
7. Conclusiones	46
8. Bibliografía	47
3. La orientación profesional: estrategia clave de acceso al empleo cualificado	51
1. El contexto cambiante de la orientación profesional	51
2. Marcos de competencias para los orientadores profesionales.	54
3. Marco Internacional de Competencias de los y las profesionales de la Orientación educativa y profesionales.	56
4. Propuesta de Marco Nacional de Competencias para Profesionales de Carrera	57
5. Normas relativas a las cualificaciones de los orientadores profesionales.	58
6. Marco de competencia digital, DigCom	59
7. LifeComp: marco europeo para la competencia personal, social y aprender a aprender.	61
7.1. Propuesta de perfil de cualificación de los orientadores profesionales.	61
7.2. Competencia general	61
7.3. Entorno profesional.	62
7.4. Competencias de los profesionales de la Orientación	62
7.5. Competencias específicas de los orientadores profesionales	64
8. Prospectiva de los servicios de orientación profesional	65
8.1. Nueva legislación y recurso sobre orientación profesional.	66
8.2. Incremento de la competencia digital y uso de las TIC en los sistemas de orientación.	69
8.3. Mayor uso de herramientas sobre catálogos de cualificaciones para la orientación profesional.	70

8.4. Más orientación enfocada al desarrollo de las competencias para la gestión de la carrera	72
8.5. Recomendaciones para una mejor orientación profesional de futuro	72
9. Bibliografía	74
4. Las actividades para la toma de decisiones de la carrera en alumnado de secundaria: contribuciones desde el proyecto <i>Crucial Impacts on Career Choices</i>	77
1. Introducción	77
2. Objetivos de la investigación	80
3. Método	80
3.1. Diseño de la investigación	80
3.2. Instrumento	81
3.3. Población y muestra	81
3.4. Procedimiento de recogida de datos y análisis	82
4. Resultados	83
5. Discusión y/o conclusiones	93
6. Bibliografía	96
5. Análisis lexicométrico de los motivos principales en las intenciones de abandono en formación profesional	99
1. Introducción	99
1.1. La formación profesional en los países de la OECD	102
1.2. La formación profesional en España	103
2. Método	105
2.1. Muestra	106
2.2 Instrumento	106
2.3. Procedimiento	107
3. Resultados	107
4. Conclusiones	113
5. Bibliografía	115
6. La interacción tutorial (IT) en el trabajo de fin de grado: el caso de la Facultad de Educación de Bilbao	119
1. Introducción	119
1.1. El trabajo de fin de grado: caracterización y normativa para su desarrollo	119
1.2. De la tutoría a la interacción tutorial	121
2. Metodología	123
3. Resultados	125

3.1. ¿Qué? Visión: percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos en torno a la tutoría, interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado .	125
3.2. ¿Cómo? Condiciones organizativas en las que se desarrolla la interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado .	127
3.3. ¿Dónde? Espacios y formatos de las diversas experiencias de interacción tutorial en el Trabajo Fin de Grado .	129
5. Conclusiones .	131
6. Bibliografía .	133
7. Transición a la vida activa: el sistema universitario vasco a debate .	139
1. Sarrera .	140
2. Metodología .	142
3. Emaitzak .	143
3.1. Euskal Hezkuntza Sistema Plana 2023-2026 .	146
3.2. Hizkuntzaren atala .	148
4. Ondorioak eta eztabaida .	149
5. Bibliografía .	150
8. ¿Cómo construimos nuestra carrera profesional? La experiencia del proceso doctoral en Jovin-RIPO .	153
1. Introducción .	153
2. Método .	157
2.1. Objetivos .	157
2.2. Muestra .	157
2.3. Metodología .	158
2.4. Procedimiento .	158
3. Resultados .	160
4. Conclusiones .	164
5. Bibliografía .	165
9. La formación del profesorado tutor ante los desafíos en la educación secundaria obligatoria: el caso del noroccidente de Asturias .	169
1. Introducción .	169
2. Diseño de la investigación .	172
2.1. Población y muestra .	172
2.2. Procedimiento .	174

2.3. Instrumento de recogida de información	175
3. Análisis de datos	176
4. Resultados	177
4.1. Cuestiones iniciales	177
4.2. Formación en aspectos de la tutoría: la tengo/ me la ofrecen	178
5. Conclusiones	183
6. Bibliografía	185
10. Experiencias de coordinadoras de igualdad: un estudio cualitativo	187
1. Introducción	187
2. Objetivos	188
2.1. Objetivo general	188
2.2. Objetivos específicos	189
3. Método	189
3.1. Participantes	189
3.2. Instrumento y procedimiento	190
4. Resultados	190
4.1. Experiencias previas	190
4.2. Resistencias	191
4.3. Apoyos	193
4.4. Estrategias	196
4.5. Emociones a las que se enfrentan	198
5. Discusión y conclusiones	200
6. Bibliografía	203
11. El papel del orientador en la prevención de sustancias psicoactivas	205
1. Introducción	205
2. Método	209
2.1. Objetivos	209
2.2. Metodología	209
2.3. Procedimiento	210
3. Resultados	213
4. Conclusiones	215
5. Bibliografía	216
12. Discriminación por identidad sexual: un estudio de caso en un centro educativo de secundaria	219
1. Introducción	219

2. Método	221
2.1. Muestra	222
2.2. Instrumento	222
2.3. Proceso de recogida de datos	222
2.4. Análisis de datos	222
3. Resultados	223
3.1. Diferencias por curso	223
3.2. Diferencias por género	226
4. Conclusión	230
6. Bibliografía	231
13. Odio hacia la diversidad sexo-genérica: apostando por la orientación como pieza clave para su prevención.	233
1. Introducción	233
2. Objetivos	236
3. Método	236
3.1. Muestra	236
3.2. Instrumento	236
3.3. Proceso de recogida de datos	237
3.4. Análisis de datos	237
5. Resultados	237
6. Discusión y conclusiones	242
7. Bibliografía	247
14. Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU (2023): ¿oportunidad para la orientación del alumnado universitario?	251
1. Introducción	251
1.1. Sobre tutoría, orientación y acompañamiento formativo en la universidad.	251
1.2. El acompañamiento formativo desde la norma: de la LGE (1970) a la LOSU (2023).	252
1.3. La Ley General de Educación (LGE, 1970).	253
1.4. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LORU, 1983).	254
1.5. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	254
1.6. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU, 2001) y sus modificaciones.	255
1.7. El Real Decreto 1791/2010, del 30 de diciembre, el Estatuto del Estudiante Universitario (2010).	257
1.8. Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023)	260

2. Educación integral	261
3. Orientación-acompañamiento	262
4. Servicios	263
5. Últimas conclusiones	264
6. Bibliografía	268
15. El acompañamiento y la orientación educativa al alumnado con dislexia: un abordaje desde las familias	271
1. Introducción	271
2. Metodología	274
3. Resultados	276
3.1. Protocolos prácticos actualizados	276
3.2. Sensibilización y formación	277
3.3. Prácticas educativas eficaces	278
3.4. Claridad de criterios evaluativos	278
3.5. Atención a la parte emocional	280
3.6. Comisiones de trabajo	281
3.7. Coordinación intersectorial	281
4. Discusión y conclusiones	282
5. Bibliografía	283
16. Desde San Petersburgo hasta Buenos Aires: orientación en línea para alumnado migrante	287
1. Introducción	287
1.1. La orientación interlingüística	289
1.2. Enfoque vigotskiano	290
1.3. Enfoque multilingüe	292
2. Metodología de la intervención	293
2.1. Los participantes	294
2.2. Descripción de la orientación llevada a cabo con el hermano mayor	296
2.3. Descripción de la orientación llevada a cabo con la hermana menor	299
2.4. Los conceptos vigotskianos de <i>zona de desarrollo próximo</i> y de <i>interiorización</i> en el diseño de esta intervención	300
3. Resultados	301
4. Conclusiones y propuestas futuras	302
5. Bibliografía	303

17. Experiencia de realidad virtual para el entrenamiento en competencias genéricas de las personas demandantes de empleo en el Servicio Andaluz de Empleo	305
1. Introducción	305
2. Objetivos de la experiencia	309
3. Método	310
4. Resultados	315
5. Impacto y transferencia	318
5.1. Éxito y alcance regional	318
5.2. Transformación en el desarrollo de competencias transversales	318
5.3. Evaluación positiva y perspectivas futuras	319
6. Próximos pasos	319
6.1. Mejorar el <i>software</i> del simulador de RV.	319
6.2. Adaptar el <i>software</i> a las personas demandantes de empleo con discapacidad.	319
6.3. Continuar la implementación de la realidad virtual en Oficinas de Empleo	320
6.4. Ampliar la formación continua de técnicos de Empleo	320
6.5. Elaborar materiales y recursos complementarios	321
6.6. Mejorar la valoración y el seguimiento de la experiencia	321
6.7. Colaborar con otros COE de España	322
6.8. Complementar esta experiencia con otras actuaciones del COE del año 2024	322
7. Conclusiones	323
8. Bibliografía	324
18. Los <i>knowmads</i> . La necesidad de la orientación y la formación a lo largo de la vida para obtener un empleo de calidad	327
1. Introducción	327
2. Desarrollo	330
3. Conclusiones	334
4. Bibliografía	334

Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción, investigación

En esta obra se recogen experiencias prácticas y de investigación llevadas a cabo en distintos contextos y etapas vitales, trazando un recorrido por la orientación profesional como estrategia para el empleo, así como reflexiones sobre lo político y lo personal de la orientación a través del diálogo. Las líneas temáticas del libro se articulan alrededor de los tres ámbitos donde tiene cabida la orientación en nuestras trayectorias vitales: el educativo, el laboral y el sociocomunitario. Los dieciocho capítulos que componen este libro constituyen un estímulo para continuar indagando en los diferentes campos en los que puede ejercer su labor el profesional de la orientación.

Con esta obra se pretende avanzar en las bases constitutivas de la profesión a partir de los interrogantes expuestos desde la formación, la investigación y la práctica, junto con los retos para las políticas de orientación. Se espera que su lectura ayude a los profesionales en activo a revisar su práctica; a los formadores, a incorporar nuevas miradas en el proceso formativo; y a la gestión administrativa, a tener en consideración los avances de la disciplina para repensar normativas, decretos y leyes futuras en materia de orientación. Se trata, en definitiva, de avanzar en la creación de un campo propio profesionalizador al cual se otorgue un espacio único de actuación.

Juan Llanes-Ordóñez. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Profesor titular de universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de esta misma universidad. Actualmente es vicedecano de Investigación, Doctorado y Calidad. Miembro del grupo de investigación TRALS y coordinador del grupo de innovación docente INTERMASTER. Secretario de la AEOP y editor jefe de la revista *REOP*. Investiga en temas de orientación, inserción, competencias de gestión de la carrera y formación de etapas regladas y no regladas.

Beatriz Malik-Liévano. Doctora por la UNED y profesora titular en esta misma institución, vinculada al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico I (OEDIP). Co-IP del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural de la UNED. Sus líneas de docencia e investigación se centran en la orientación educativa y profesional, la educación intercultural, la justicia social en educación y orientación (eco-justicia), y la mediación en contextos socioeducativos. Fue miembro de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional entre 2003 y 2019, cuando asumió la presidencia de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP).